

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA MOTIVATION DES ENFANTS DE 8 À 12 ANS À LA PRATIQUE DU KARATÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

HAROUNA BA

JUIN 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier du plus profond de mon cœur toutes les personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce modeste travail, et plus particulièrement :

Mon directeur de mémoire M. Pierre SERCIA

M. Alain Steve COMTOIS

et les membres du jury

Je remercie aussi tous les professeurs et le personnel du département des sciences de l'activité physique qui n'ont ménagé aucun effort à la réussite de ma formation. Veuillez trouver ici l'expression de mon estime et de ma profonde gratitude.

DÉDICACE

Louanges à Allah, le seul digne de louanges, d'avoir fait de sa profonde et sublime essence, un prophète pour nous qui, à la lumière de son message suivi, menons vers la paix d'ici-bas et de l'au-delà. Je dédie ce travail à ma défunte mère Raky Niang qui était mère par sa grandeur d'esprit, modèle par son éthique. Qu'Allah l'accueille dans son paradis le plus élevé. À mon père et à toute ma famille qui, de loin, me supportent sans faille. À l'amour de ma vie, Marie Christine Diagne et mes deux trésors Raky Niang Ba et Mouhammad Ba . À mon père spirituel Cheikh Ibrahima Sall. À tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les activités physiques et sportives.....	3
1.2 La promotion de l'activité physique et sportive	4
1.3 L'activité physique et sportive chez l'enfant.....	5
1.4 L'enfant.....	6
1.4.1 Le développement de l'enfant.....	6
1.5 Les arts martiaux : le karaté	7
1.5.1 Le sport de combat multiforme et spécifique	9
1.6 Questions et intérêt de recherche.....	10
CHAPITRE II	
REVUE DE LITTÉRATURE	12
2.1 Définition du concept de la motivation	12
2.2 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1995-2002)	13
2.3 L'enfant.....	17
2.3.1 Détermination de la période de l'enfance	18
2.3.2 Le développement de l'enfant selon Piaget.....	18
2.3.3 Le développement moteur de l'enfant	20

2.3.4 Le développement de la motricité globale	20
2.4 L'activité physique et sportive.....	22
2.4.1 Définition.....	22
2.4.2 Les bienfaits de l'activité physique	22
2.5 Les arts martiaux : le karaté	24
2.5.1 Historique du karaté.....	24
2.5.2 Le karaté.....	25
2.5.3 Le dojo	26
2.5.4 Le sensei.....	26
2.5.5 Le karategi.....	27
2.5.6 Le rituel.....	27
2.6 Les bienfaits du karaté	30
2.6.1 Une discipline multidimensionnelle	30
2.6.2 Quelques études sur le karaté	31
2.7 L'estime de soi.....	31
2.8 La performance	32
2.8.1 La performance en sport.....	34
2.9 Mesures de motivation.....	35
CHAPITRE III	
LA MÉTHODOLOGIE.....	47
3.1 Population.....	47
3.2 L'instrument de mesure	48
3.3 Le déroulement	48
3.4 Les variables mesurées	49
CHAPITRE IV	
ANALYSES STATISTIQUES	50
4.1 Résultats.....	50

CHAPITRE V	
DISCUSSION	57
CONCLUSION	61
5.1 Les limites de la recherche.....	62
5.2 Perspectives.....	62
ANNEXE A – TABLEAUX 6 À 60 – MOYENNE ET ÉCARTS TYPES	
(ÂGE/POIDS) DES PARTICIPANTS DE CHAQUE CLUB OU DOJO	64
ANNEXE B – FIGURES 5 À 50 – MOTIVATION ET PERFORMANCE DES	
PARTICIPANTS EN COMPÉTITION	82
APPENDICE A – Échelle de motivation dans le sport (ÉMS 28)	105
APPENDICE B – Questionnaire Pelletier et al. (2013)	110
APPENDICE C – Questionnaire sur la motivation de Johanne Grenier	114
APPENDICE D – Questionnaire de Johanne Grenier adapté au karaté	117
APPENDICE E – Certificat d’accomplissement.....	120
APPENDICE F – UQAM – Formulaire d’information et de consentement	121
APPENDICE G – Lettre d’autorisation de Karaté Québec	125
BIBLIOGRAPHIE.....	126

LISTE DES FIGURES

1	Continuum de l'autodétermination, avec les différents types de motivation et de régulation.....	15
2	Ritsurei.....	28
3	Zarei.....	29
4	Moyenne des différents types de motivation	55

LISTE DES TABLEAUX

1	Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons et filles)	51
2	Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons)	51
3	Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles)	52
4	Moyenne et écart type des différents types de motivation.....	53
5	Corrélation entre les différents types de motivation et les médailles	56

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

APS :	activité physique et sportive
Atemiwaza :	technique d'attaque
Budo :	art martial
Budoka :	adepte d'un art martial
Bunkai :	explication pratique d'un kata
Dan :	grade après l'obtention de la ceinture noire
Dojo :	lieu d'entraînement.
Dojokun :	code moral
ÉMS :	échelle de motivation dans les sports
GichinFunakoshi :	maître fondateur du karaté-do Shotokan
Kamae :	position de départ
Karatedo :	art martial japonais (voie de la main vide)
Karategi :	uniforme de karaté
Karatéka :	adepte de karaté
Kata :	enchaînement codifié de techniques de défense et d'attaque
Kawashiwaza :	technique d'esquive
Kihon :	enchaînement des techniques de base
Kumite :	combat, échange de techniques
Kyu :	grade avant l'obtention de la ceinture noire
Rei :	salut
Ritsurei :	salutation debout
Ryu :	école ou style
Sempai :	aide-instructeur, aide-instructrice
Sensei :	instructeur, instructrice
Shomen :	partie d'honneur
Ukewaza :	technique de blocage
Zarei :	salutation au sol

RÉSUMÉ

La motivation a été un concept clé dans le sport, elle était présente dans les activités quotidiennes et surtout la pratique des activités physiques et sportives. La présente étude dévoilait la motivation sous toutes ses formes et la pratique des activités sportives des enfants en dehors de l'école, notamment le karaté. Des enfants ($n=228$) âgés de 8 à 12 ans; garçons ($n=154$), filles ($n=74$) pratiquant le karaté avaient répondu à un questionnaire sur la motivation en sport. Les résultats montraient la présence de corrélation des types de motivation autodéterminée à des degrés différents, mais pas une influence de celle-ci sur la performance.

Mots clés : motivation intrinsèque, extrinsèque, amotivation, performance karaté.

INTRODUCTION

De nos jours les activités physiques et sportives (APS) sont devenues incontournables. Nous trouvons ainsi dans les écoles, dans les clubs, dans les parcs des éducateurs et entraîneurs qualifiés qui travaillent à l'encadrement des enfants, des athlètes ou de toute autre personne voulant faire de l'activité physique ou sportive. C'est ainsi que nous retrouvons les enfants, qui s'adonnent à la pratique de différentes disciplines. Certains d'entre eux ont choisi de faire du karaté. De là se pose déjà la question, à savoir pourquoi un tel choix ?

La motivation semble bien être au cœur des défis que se posent aujourd'hui les acteurs de l'apprentissage et les éducateurs. Nous remarquons qu'elle est fondamentale à l'apprentissage, que ce soit en milieu scolaire, au travail ou dans la pratique des APS. Dès lors, un questionnement à propos de la réussite et de la persévérance devient très important chez l'adulte, de même que chez les enfants et leurs parents.

Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, mais elles restent encore peu connues du grand public.

Beaucoup de questions occupent les intervenants comme les éducateurs physiques qui considèrent les APS comme un outil d'éducation et de prévention en santé publique. Parmi ces dernières, nous pouvons noter, entre autres, la participation active de certains enfants aux cours d'éducation physique, dans les clubs ou encore dans les parcs. Pourquoi cet engagement de certains, qui y prennent du plaisir, alors que d'autres en souffrent ? Pourquoi certains sont-ils motivés alors que d'autres ne le sont pas et pensent y perdre du temps ?

Nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur la nature du comportement humain. Ils ont cherché la façon dont pouvait se construire la motivation personnelle.

Le pourquoi de la motivation chez l'enfant mérite une grande réflexion tout au long de ce travail.

De nombreuses études montrent que la motivation est un concept important. Elle est reconnue comme une notion complexe et la définir n'est pas chose facile, étant donné la complexité qu'elle revêt. Dès lors, il serait d'abord important pour nous d'essayer de la définir pour ensuite voir ses différentes composantes. Puisque le sujet est axé sur l'enfant, il semble aussi important de voir certaines questions relatives au développement psychique et moteur de l'enfant.

La pratique des activités physiques et du sport chez les enfants est devenue incontournable pour leur développement. La diversité des disciplines sportives donne un large éventail quant à la pratique. Si certains choisissent les sports collectifs, d'autres ont préféré pratiquer des sports individuels. Dans leur pratique, certaines personnes recherchent la performance, tandis que d'autres recherchent le simple plaisir. Derrière la pratique de chaque discipline sportive se trouve une certaine motivation. En cela, les enfants sont animés d'une quelconque motivation qui les pousse à la pratique du karaté dans des clubs en dehors des heures d'école et aussi à faire des compétitions.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Les activités physiques et sportives

L'histoire nous a montré que l'humain a dû se mouvoir pour satisfaire ses besoins naturels. Marcher, courir, sauter, lancer fait partie de ses habitudes, et il peut le faire par plaisir ou instinctivement. Ces activités se sont traduites de nos jours sous forme d'APS. Ces dernières sont pratiquées sous différentes formes allant du loisir aux compétitions. Les objectifs de la pratique de l'exercice physique sont divers. Les APS sont devenues de nos jours un synonyme de réussite sociale, avec tous les aspects économiques qui tournent autour, allant de l'organisation jusqu'à la pratique des jeux. Les APS, dans leur pratique, traduisent toutes une représentation de valeurs et de symboles. Elles sont un moyen de socialisation (Duret, 2008).

Ces activités permettent à la personne de s'exprimer, et le fondateur du sport moderne, monsieur Pierre de Coubertin, voyait en elles un aspect éducationnel de la personne dans sa globalité. La pratique sportive reflète les valeurs humaines. C'est ainsi que le sport devient un facteur très important dans notre société : il laisse la chance à tout un chacun de participer au développement de la société. Les APS, qu'elles soient individuelles ou collectives, morales ou physiques inculquent à la personne certaines valeurs humaines comme la justice, l'esprit sportif, le respect des valeurs (Schantz, 1998). Ces valeurs semblent être privilégiées chez les enfants dans les milieux éducatifs par le biais du sport qui devient incontournable dans le monde actuel.

Cependant, l'évolution scientifique et technologique nous fait imaginer une certaine façon de vivre faisant en sorte que nous sommes de plus en plus inactifs physiquement.

Au Canada, des enquêtes montrent qu'un bon pourcentage de la population ne s'active pas régulièrement. Ainsi, au Québec, trente pour cent de la population âgée de douze à

dix-sept ans font moins de soixante minutes d'activité physique par jour (Caron, Sauvageau et Paquette, 2006).

Cette sédentarité est de plus en plus visible dans les pays développés. Une des conséquences en est l'apparition de certaines maladies chroniques comme le diabète, l'hypertension artérielle, les maladies cardiovasculaires et l'obésité. C'est ainsi qu'à la suite des études, il a été constaté qu'au Canada (Statistique Canada 2004), l'inactivité est une cause de mortalité chez certaines personnes.

1.2 La promotion de l'activité physique et sportive

Le développement de ces maladies chroniques pousse certains programmes et des associations comme Kino-Québec (Simon, Klein et Wagner, 2005) à faire la promotion des activités physiques, incitant les populations à la pratique physique et sportive et à maintenir une bonne hygiène de vie. Ainsi, la santé publique devient une préoccupation de tous. Les gouvernements mettent aussi en place des moyens pour répondre au bien-être des populations.

En ce sens, certaines associations, par exemple l'Association nationale des sports et de l'éducation physique (2002) et l'Agence de santé publique du Canada (2007) ont mis en place des programmes pour la promotion des APS ciblant les enfants et les jeunes. Les recherches démontrant les bienfaits de la pratique régulière d'une activité physique font qu'elle est devenue un moyen important de prévention en santé publique. Ainsi, elle joue un rôle de prévention contre certaines des maladies chroniques comme le diabète, le stress, l'hypertension artérielle, les maladies cardiovasculaires et l'obésité (Bréchat *et al.*, 2001 ; Warburton *et al.*, 2007). Les activités quotidiennes très rythmées et le style de vie actuel font aussi que le stress, la dépression et l'anxiété (Atlantis *et al.*, 2004) peuvent affecter la santé publique (Boiché et Sarrazin, 2007).

1.3 L'activité physique et sportive chez l'enfant

Les bienfaits des APS sont reconnus chez toute personne, sans exception quant à l'âge. La période de l'enfance est très importante, d'où la pratique d'activités physiques qui permettent à l'enfant de développer certaines habitudes qui lui seront bénéfiques dans sa vie future. L'enfant est un être en pleine croissance ; comprendre son développement intégral serait donc une très bonne chose, dans la mesure où il faut le connaître pour pouvoir légiférer à son propos. Certaines études nous montrent que l'activité physique et sportive chez l'enfant a un impact direct sur le plan psychique et physiologique, de même qu'au niveau de la santé. Elle est un moyen de prévention des maladies chroniques et permet à l'enfant de maintenir une vie active (Simon, Klein et Wagner, 2005).

Sur le plan scolaire, le Canada a lancé le programme d'éducation physique quotidienne de qualité (ÉPQQ), qui offre aux élèves un éventail d'activités adaptées à leur apprentissage : c'est le cas de l'éducation physique qui est enseignée à l'école. Elle participe ainsi à la formation globale des enfants. Cet apport de l'éducation vise à développer l'enfant de manière globale, tout en tenant compte des différents facteurs qui interagissent. Elle apprend aussi à l'enfant des valeurs qui lui permettent de bien vivre dans la société (Deynes, 2013). L'éducation par le biais des activités physiques se préoccupe de la santé des élèves tout en leur permettant, par exemple, de bien prendre conscience de leur état et d'avoir un mode de vie saine (Cogérino, Marzin et Méchin, 1998).

L'éducation physique participe à la formation et au développement de la personnalité de l'enfant. Beaucoup d'enfants, grâce à cette éducation physique, pratiquent un sport en dehors de l'école (Goffi et Zulaika, 2001) ; en outre, de nouvelles réformes adaptées à l'éducation permettent aux enfants d'adopter une vie saine et active (Turcotte, Otis et Gaudreau, 2007).

1.4 L'enfant

L'enfant n'est pas toujours compris dans ses agissements, et le rôle des parents et des intervenants éducatifs doit être orienté vers ces derniers. C'est en cela que la compréhension doit être une préoccupation pour tous. Nous serons ainsi en mesure de connaître et de comprendre l'enfant afin de répondre à ses besoins (Fréchette, 2011).

D'abord, il faut comprendre que l'enfant est un être en pleine croissance et que différents facteurs interviennent dans le processus de son développement. Des études ont montré que le développement est une succession d'étapes continues aboutissant à la transformation de la personne sur les plans physique, neurologique, socioaffectif et psychologique. Ce développement est lié à l'environnement dans lequel évolue l'enfant, de la naissance jusqu'à l'âge adulte, et il n'est pas pareil chez tous les enfants ; il se fait de manière typique et individuelle, au rythme de chacun, d'où le fait que chaque enfant a une personnalité propre et différente de celles des autres (Dugas et Point, 2012).

1.4.1 Le développement de l'enfant

La définition du développement de l'enfant est très complexe. Des auteurs comme Piaget le définissent comme étant relatif à la cognition. Ce dernier accorde d'ailleurs une très grande importance à l'intelligence dans le processus du développement de l'enfant (DE NIVEAUX, 2009).

Il faut comprendre que le développement de l'enfant se fait en plusieurs stades ; des auteurs comme Piaget, Wallon et Freud s'accordent sur les notions de stades qui sont visibles chez tout enfant, même si les enfants ne sont pas pareils et que les stades se chevauchent.

D'importantes études montrent que l'activité physique joue un rôle important dans le développement global de l'enfant. En effet, le mouvement est qualifié comme étant la vie (Lauzon, 1990), et il occupe une place de choix dans le quotidien des enfants. C'est pourquoi nous notons que l'éducation psychomotrice répond au bien-être physique et psychique de l'enfant.

L'enfant reste un être unique et global. Nous savons cependant que sa croissance et son développement sont liés (Rigal, Paoletti et Portmann, 1974). Il faut noter que l'éducation psychomotrice est d'un grand apport à la motricité globale et fine de l'enfant.

Un enfant qui ne s'active pas peut, dans le futur, avoir des problèmes de santé. La préoccupation du bien-être physique et mental doit inciter la personne à pratiquer des exercices physiques (Biddle et Goudas, 1994).

Depuis que nous connaissons les bienfaits des APS dans le processus du développement de l'enfant, inciter une politique de promotion de ces pratiques semble pertinent pour permettre aux enfants de s'activer davantage. La pratique du sport en dehors de l'école, notamment dans les clubs et les centres sportifs, doit s'ouvrir sur un large éventail de disciplines sportives, comme le karaté.

1.5 Les arts martiaux : le karaté

La phase de 6 à 12 ans est très importante dans le développement physique, cognitif et social de l'enfant, et elle correspond à la scolarité primaire. L'activité physique est bénéfique chez l'enfant de cet âge (Biddle et Goudas, 1994).

Si diverses APS sont pratiquées au primaire, nous notons que toutes les disciplines dans la famille des arts martiaux, comme le karaté, ne sont pas toujours enseignées ou sont

rarement offertes dans les cours d'éducation physique. La plupart des APS pratiquées par l'enfant à l'école dans les cours d'EPS sont très collectifs.

La pratique du karaté ne se fait pas n'importe comment ni n'importe où ; elle s'effectue principalement dans des espaces appelés dojos, par le concours d'instructeurs nommés senseis, aptes à transmettre l'art martial (Mouhamet, 2011). De plus, il faut payer pour s'entraîner dans un dojo.

Le rapport entre enseignant et élève dans la pratique générale des disciplines sportives est différent de celui de la pratique des arts martiaux, parce que le respect de la hiérarchie entre les différents acteurs est obligatoire, quand bien même l'enfant paie pour s'entraîner.

L'enseignement des arts martiaux se fait de manière pyramidale : les plus anciens sont en général les plus gradés et ce sont eux qui enseignent la pratique aux plus jeunes.

Une rigueur est établie dans la pratique des arts martiaux. Au karaté, par exemple, le port du karategi, communément appelé « kimono », et d'une ceinture qui détermine le niveau du pratiquant est important (Grim, 2004).

Contrairement aux APS, le cérémonial est fréquent ; il y a une salutation répétitive au début et à la fin de la pratique. C'est une autre spécificité des arts martiaux.

Les APS qui sont pratiquées par l'enfant à l'école ou dans les clubs ne présentent pas toutes cette dimension philosophique et spirituelle dans leur enseignement. Les bienfaits des arts martiaux chez les enfants restent visibles à plusieurs niveaux (Funakoshi, 1972).

L'impact de la pratique sur l'enfant est visible non seulement sur le plan de la santé physique, mais se retrouve aussi sur le plan de sa santé tant psychologique que philosophique (Beauregard et Cochrane, 2012).

1.5.1 Le sport de combat multiforme et spécifique

Rares sont les disciplines sportives qui, à elles seules, présentent une forme de diversité permettant à l'enfant de développer une psychomotricité intégrative. Le karaté, lui, est une discipline très variée et contenant des exercices spéciaux (Grim, 2004).

Tous les enseignants en éducation physique au primaire ne sont évidemment pas des karatékas, alors que l'instruction de cet art martial demande une certaine connaissance à la fois théorique et pratique. De même, un transfert de la pratique sociale du karaté à une adaptation au contexte scolaire est problématique. C'est donc dire que peu d'enseignants sont des spécialistes du karaté (Terrisse).

Les enfants vont dans des clubs privés pour s'entraîner, et les parents paient des honoraires pour que leur enfant puisse apprendre le karaté. En plus de cela, ils doivent se procurer l'uniforme propre au karaté. Les parents qui ont un faible revenu préfèrent donc souvent inscrire leur enfant à des activités plus à la portée de leurs revenus ou tout simplement faire des sorties au parc.

Au-delà de cet aspect économique, l'enfant va s'entraîner en dehors des heures d'école. Il arrive donc que les devoirs à la maison ou les travaux scolaires fassent que les enfants manquent de temps pour aller au dojo.

À cela s'ajoutent les obligations socioprofessionnelles des parents, qui font que ces derniers s'ajustent pour avoir le temps de conduire leurs enfants aux entraînements.

Ces conditions, qui peuvent parfois rendre difficile la pratique du karaté, motivent-elles les enfants à persévérer davantage dans les entraînements ? Il y a plusieurs types de motivation, les connaître devient important pour pouvoir justifier le choix de la pratique d'une activité. Il s'agira pour nous d'examiner la motivation intrinsèque des enfants de 8 à 12 ans à la pratique du karaté.

1.6 Questions et intérêt de recherche

Nos questions de recherche : quel était le rôle de la motivation à la pratique du karaté chez les enfants ? et, quel type de motivation prédominait en général pour faire des compétitions ?

L'étude a permis de comprendre les différents types et le rôle de la motivation dans la pratique des activités physiques et de voir aussi qu'il y avait eu une relation entre la pratique en clubs et la compétition.

La compréhension de la motivation de l'enfant à travers le karaté et la pratique en compétition était dès lors importante dans cette étude. Les résultats semblaient ouvrir d'autres perspectives de recherche de la motivation des plus jeunes aux arts martiaux ou à d'autres disciplines sportives.

Cette contribution au développement de la pratique du karaté chez les enfants passe par une étude scientifique qui permettrait sans doute aux senseis et éducateurs de bien comprendre les enfants en général, mais surtout les jeunes karatékas.

Le but de cette étude a été de dévoiler :

- les différents types de motivations ;
- quel type de motivation était plus dominant chez les enfants pratiquant le karaté et en compétition ;
- la relation entre la motivation et le résultat (médaillles) en compétition.

Il faut surtout noter qu'il a été important de situer la période de l'enfance, ce qui a permis de comprendre le développement moteur et cognitif qui lui était propre. Puisque l'enfant est un être en pleine croissance, nous avons vu les bienfaits de la pratique des APS en général et surtout de ceux du karaté comme art martial.

CHAPITRE II

REVUE DE LITTÉRATURE

Il était important d'apporter plus d'éclaircissement sur certaines notions pour une meilleure compréhension.

2.1 Définition du concept de la motivation

Il n'existe pas une seule définition de la motivation, mais plusieurs. Le sens de l'utilisation et la définition du terme « motivation » s'établissent relativement à son contexte.

Étymologiquement, la motivation vient du latin *movere*, qui signifie « mouvement ». Dans ce sens et selon le contexte, la motivation reste un état dynamique que la personne vit pour choisir ou non une activité.

Elle se caractérise par un état dynamique qui tire ses origines dans la perception qu'un sujet a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre son but (Viau, 1987).

Si nous abordons le concept de motivation sous l'aspect dynamique, dans le contexte scolaire avec les cours d'éducation physique, dans les centres sportifs, dans les parcs ou dans les clubs, il devient un processus d'investissement d'énergie, de talent, de ressource et de temps à la pratique ou à l'accomplissement d'un exercice afin d'obtenir un effet positif anticipé associé à un but (Famose, 2001).

Dans le même sens, la motivation peut avoir une orientation qui dirige l'action de la tâche vers un but. Elle est un construit hypothétique, utilisé afin de décrire les forces internes ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (Vallerand et Thill, 1993).

Il faut noter que l'environnement est un facteur qui influe sur la motivation. Dans la littérature, nous voyons plusieurs modèles théoriques de la motivation. C'est ainsi que nous pouvons citer les plus illustrés.

2.2 La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1995-2002)

Nous observons dans la littérature plusieurs études sur la motivation. Étant donné que c'est une notion complexe, les études portent le plus souvent sur une forme de la motivation. C'est ainsi que nous pouvons noter quelques approches théoriques.

D'abord, la motivation d'accomplissement est un concept qui se penche sur les conduites des personnes dont les orientations se dirigent vers les démonstrations de compétences (Cury et Sarrazin, 2001).

Ensuite, la motivation des buts d'accomplissement désigne, selon Robert-Glyn (1994), « l'engagement, la perception que la personne a de s'adonner à la réalisation d'une activité » (Roberts *et al.*, 1994). Cependant, il existe d'autres approches, telles que celle de Seifriz *et al.* (1992) qui accorde au milieu un rôle central.

En outre, le climat motivationnel met l'accent sur l'environnement social dans lequel se retrouvent les différents acteurs de la société et joue un rôle important quant aux choix des buts poursuivis par les acteurs et les apprenants (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006).

Enfin, la motivation autodéterminée a été élaborée par Deci, en 1980, pour faire la distinction entre l'autonomie de la personne dans la pratique d'une tâche et l'influence du contexte dans la pratique de cette dernière.

Notre étude est axée sur cette dernière approche, à savoir la motivation autodéterminée. Dans cette théorie de la motivation, on a distingué trois grandes catégories suivant un

continuum : la motivation intrinsèque (MI), la motivation extrinsèque (ME) et l'amotivation (AM) (Blais *et al.*, 1993 ; Dupont *et al.*, 2009).

Ces catégories de la motivation sont hiérarchisées sur la figure ci-dessous (figure 1) : au niveau le plus élevé, nous retrouvons la MI, ensuite vient la ME.

Type of Motivation	Extrinsic Motivation			Intrinsic Motivation	
Type of Regulation	Non-regulation	External Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Intrinsic Regulation
Quality of Behavior	Nonself-determined		Self-determined		

Figure 1 : Continuum de l'autodétermination, avec les différents types de motivation et de régulation (Ryan et Deci, 2000, p. 61)

Chaque catégorie présente une spécificité par rapport à l'autre, c'est ainsi que nous retrouvons :

La motivation intrinsèque (MI) : c'est une motivation qui se traduit par un plaisir et une satisfaction que la personne éprouve dans la réalisation d'une activité sans attendre une récompense en contrepartie (Blais *et al.*, 1993 ; Dupont *et al.*, 2009 ; Ryan et Deci, 2000).

Il faudra noter que la motivation intrinsèque selon Vallerand (1997) regroupe trois types de motivation, à savoir :

- **La motivation intrinsèque à la connaissance :** elle se réfère à un simple plaisir dans la réalisation d'une tâche, par exemple un enfant qui s'entraîne au karaté pour le plaisir d'apprendre ;
- **La motivation intrinsèque à l'accomplissement :** elle se réfère à une satisfaction dans l'accomplissement d'une tâche, par exemple un enfant qui s'entraîne dans le but d'un dépassement de soi.
- **La motivation intrinsèque à la stimulation :** elle se décrit par les sensations dans la réalisation d'une tâche, par exemple un enfant qui s'entraîne au karaté pour éprouver des sensations de l'art martial.

Ensuite nous avons :

- **La motivation extrinsèque (ME) :** par opposition à la motivation intrinsèque, elle traduit l'entreprise d'une activité dans un but lucratif ou dans le but d'éviter une sanction négative (Blais *et al.*, 1993 ; Ryan et Deci, 2000).

La motivation extrinsèque regroupe aussi trois sous-catégories, à savoir :

- **La motivation extrinsèque identifiée**, qui pousse la personne à s'engager dans une activité de choix, identifiant son importance (Blais *et al.*, 1993 ; Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand et Grouzet, 2001).
- **La motivation extrinsèque introjectée**, qui passe par une intériorisation des raisons externes chez la personne et qui l'influence à participer à une tâche, par exemple un enfant qui pratique le karaté, parce c'est important pour lui (Ryan et Deci, 2000 ; Vallerand et Grouzet, 2001) ;
- **La motivation extrinsèque externe**, qui se traduit par une influence externe, comme une récompense ou une punition, et qui pousse l'individu à l'activité, par exemple un parent qui oblige son enfant à aller au karaté sous peine de lui retirer son jeu vidéo préféré (Blais *et al.*, 1993) ; Vallerand, Blais, et Pelletier, 1995).

Enfin, nous avons l'amotivation, qui se traduit plus par une intention impersonnelle :

L'amotivation (AM) : elle se traduit par une absence de motivation. Les individus amotivés ne relient pas leurs comportements aux conséquences qui peuvent en découler. Ils ne sont motivés ni de façon intrinsèque ni de façon extrinsèque et montrent une absence totale de motivation et d'autodétermination (Blais *et al.*, 1993 ; Dupont *et al.*, 2009 ; Vallerand et Grouzet, 2001).

2.3 L'enfant

L'enfant, de tout temps, est une préoccupation de la société. Cette dernière cherche son bien-être à travers l'éducation pour qu'il puisse bien l'intégrer.

L'enfance est faite d'étapes qu'il faut traverser avant d'arriver à l'âge adulte. Il est important de noter que la période de 0 à 12 ans est cruciale dans le processus de développement. De nombreux changements vont intervenir sur le plan physique, cognitif, affectif et social, et des interactions auront lieu entre le milieu physique et le

milieu social. Cependant, l'enfant reste le premier acteur de son développement (Cloutier et Renaud, 1990).

2.3.1 Détermination de la période de l'enfance

Il est important de cerner la période de l'enfance. La médecine, par exemple, la situe entre la naissance et l'âge pubertaire qui marque le début de l'adolescence, mais elle est découpée en trois grandes périodes :

- de la période avant la naissance jusqu'au premier mois ;
- du deuxième mois jusqu'à l'âge de 2 ans ;
- de 2 ans jusqu'à 12 ans environ.

D'autres études, comme celle portant sur la maturation, définissent l'enfance comme étant la période de la naissance aux environs de 11 ans, chez la fille, et de 12 ans, chez le garçon. Cette période comprend les stades 1 et 2 de la maturation sexuelle, théorisée par Tanner, pendant lesquels l'enfant n'a pas encore développé les caractéristiques sexuelles secondaires (Behm *et al.*, 2008).

2.3.2 Le développement de l'enfant selon Piaget

Le développement de l'enfant a été au cœur des études de plusieurs chercheurs, parmi lesquels on peut nommer : Henri Wallon et Robert Rigal, et plus précisément, Jean Piaget.

Cet auteur accorde une très grande importance à l'aspect cognitif dans le processus de développement de l'enfant, mais l'aspect physique et affectif est aussi lié dans ce processus. La théorie de Piaget est dite constructiviste et structuraliste, parce que le développement de l'enfant se fait selon lui de manière successive en plusieurs étapes. Il distingue quatre stades (Dambrin et Löning, 2008).

- **Le stade sensori-moteur**

Dans ce stade, soit de 0 à 2 ans, l'enfant développe son égocentrisme, mais de manière inconsciente parce que le monde est centré autour de lui et de ses propres actions. Il commence à découvrir la réalité et son organisme, et il entreprend des actions pour les maîtriser (DE NIVEAUX, 2009).

- **Le stade préopératoire**

Lors de la période qui s'étend de 2 à 7 ans, l'apparition de la fonction de symbole permet à l'enfant de faire des représentations et, petit à petit, le langage prend place, ce qui lui permet de distinguer les objets et les symboles (Dambrin et Löning, 2008 ; DE NIVEAUX, 2009).

- **Le stade des opérations concrètes**

Pendant la période qui s'étend de 7-8 ans à 11-12 ans, selon Piaget (1964), l'enfant peut prendre en considération d'autres points de vue que les siens et sa pensée est dite « concrète ». Il commence à se faire une représentation du réel. C'est le début d'un processus de socialisation qui conduit l'enfant à une certaine autonomie.

- **Le stade des opérations formelles**

C'est la continuité du stade des opérations concrètes. Il se situe de 11-12 ans à 14-15 ans. C'est la dernière étape du développement de l'intelligence et elle correspond à l'adolescence. Ce stade est aussi nommé « stade de la pensée hypothético-déductive » (Piaget & Inhelder, 1998) parce qu'il permet d'accepter ou de ne pas accepter des idées que l'enfant émet à la suite des opérations mentales.

2.3.3 Le développement moteur de l'enfant

Avant la communication verbale, pour communiquer avec son environnement, l'enfant s'exprime par des cris et des gestes. Le mouvement est donc un support important dans le processus de développement de l'enfant.

En général, le développement est défini comme étant une mutation se traduisant par une acquisition des habiletés commençant dès la naissance et qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Le développement connaît une succession d'étapes continues et sensibles à certains moments de la vie. Cependant, même s'il continue à l'âge adulte, il aura tendance à diminuer (Paoletti, 1999). Le développement moteur est étroitement lié au développement cognitif et les interactions dans l'environnement physique et social le favorisent (Dugas et Point, 2012).

Pelletier (2001, p. 10) donne une autre définition du développement moteur de l'enfant et le conçoit comme un processus progressif et continu de croissance de toutes les dimensions de la personne. Il sous-entend l'acquisition de croissance, la maîtrise d'habiletés et le développement d'aptitudes sur le plan cognitif, psychomoteur, social, affectif et moral.

Des études montrent que l'intensité du développement moteur n'est pas pareille chez les enfants. Les enfants n'ont pas la même physiologie et leur évolution au sein du milieu est très diversifiée. Chaque enfant est unique et reste original dans son développement, mais l'importance du milieu est bien considérée dans ce processus (Rigal, 2002).

2.3.4 Le développement de la motricité globale

Il y a deux sortes de motricité : la motricité globale et la motricité fine. La motricité globale regroupe les grandes parties du corps en action ou en position statique. Selon

Rigal (2003), elle englobe toutes les grandes parties du corps qui sont sollicitées lors de l'exécution d'une tâche.

La motricité globale s'accompagne de la maturation du système nerveux, et le rythme de son développement reste propre à chaque enfant. De la naissance jusqu'à l'âge de 12 ans, la traduction du développement moteur se fait par une acquisition de mouvements dits locomoteurs ou non locomoteurs, comme marcher, courir, sauter et rester debout, ou par l'acquisition de certaines postures stables, comme se tenir en équilibre sur une jambe et rester assis sans bouger (Lauzon, 1990).

Pour que l'enfant puisse développer sa motricité, il faut qu'il entre en contact avec son milieu d'évolution. Il est l'élément central et le premier agent de son développement. Ainsi, à travers l'exercice, il développe sa motricité grâce au toucher, et l'exploration des objets lui permet de connaître les formes, les couleurs. De même, l'exercice permet à l'enfant de développer d'autres composantes comme la sociabilité, l'affectivité et l'aspect cognitif (Bouchard, 2008).

Le milieu physique et social est aussi déterminant parce que le développement se fait en interaction avec ce dernier. C'est pourquoi Wallon définit le développement comme un ensemble entier des circonstances physiques, humaines et idéologiques qui se sont rencontrées simultanément (Laval, 2011).

La conséquence d'un bon développement moteur global chez l'enfant se traduit, par exemple, par une bonne exécution des tâches dans les APS (Gonon, Guilé et Cohen, 2010 ; Paoletti, 1999).

2.4 L'activité physique et sportive

2.4.1 Définition

L'activité physique est considérée de manière générale comme tout exercice poussant la personne à dépenser de l'énergie, par exemple marcher, courir, danser et soulever des charges (Nolin, Godin et Prud'homme, 2001).

D'autres auteurs, comme Caspersen et al (1985), ont défini l'activité physique comme tout mouvement musculosquelettique produisant une dépense d'énergie (Biddle et Goudas, 1994). L'activité physique va ainsi des mouvements les plus simples, comme bouger sur place, jusqu'aux sports de compétition, et elle a des conséquences sur l'organisme de la personne.

2.4.2 Les bienfaits de l'activité physique

De nombreuses recherches montrent les bienfaits de la pratique des APS. Elles sont devenues des facteurs importants dans la vie quotidienne, parce qu'elles sont bénéfiques sur plusieurs plans. C'est la raison pour laquelle les gouvernements mettent en place des programmes de promotion de la pratique d'activités physiques. Les bienfaits de l'activité physique sont nombreux et sont visibles sur plusieurs plans : social, psychologique, de la santé.

Les bienfaits de l'activité physique sur la santé des populations sont reconnus par tous, et c'est pourquoi l'OMS (2010) a émis une recommandation quant à la pratique régulière d'activités physiques pour l'amélioration de la santé (HEINE, 2012).

L'activité physique pratiquée de manière régulière contribue en effet à la réduction des maladies chroniques, telles que le diabète, l'hypertension artérielle et l'obésité.

Des résultats d'études ont montré qu'une diminution du surplus de poids se fait sentir chez la personne qui pratique régulièrement une activité physique. Cette dernière permet en plus une dépense d'énergie qui contribue au maintien du poids et à une diminution des risques cardiovasculaires. Il a en effet été noté dans plusieurs études une réduction des accidents coronariens et des risques de mortalité cardiovasculaire chez les personnes âgées qui pratiquent une activité physique. Ces mêmes études ont aussi montré une diminution importante de la pression artérielle, pouvant passer de 4,5 mm Hg pour le maxima à 3,7 mm Hg pour le minima. La réduction est de 4,9 et 3,7 mm Hg chez l'hypertendu (Gallois, Vallée et Le Noc, 2006).

L'activité physique chez l'enfant et le jeune doit être adaptée et encouragée, car nous savons qu'elle joue un rôle important dans leur développement et leur santé (Janssen, 2007). Il est démontré par des experts que l'activité physique est bénéfique sur l'adiposité des jeunes. La sédentarité, associée à une habitude de vie malsaine, favorise l'excès de poids. Des études ont montré que le taux de concentration plasmiqque de triglycérides (TG) est plus bas chez les enfants pratiquant régulièrement une activité physique que chez les enfants inactifs. Par ailleurs, le taux de lipoprotéines de haute densité (HDL) reste plus élevé chez les premiers. Les effets de l'activité physique sont aussi visibles sur le développement squelettique de l'enfant : la densité de la masse osseuse et de la masse musculaire est augmentée.

Sur le plan psychologique, l'enfant développe son estime de soi par une pratique régulière d'activités physiques, et la relation avec ses pairs reste un facteur qui lui permet de développer son aspect socioaffectif (Simon, Klein et Wagner, 2005).

Quels que soient le sexe et l'âge, il est démontré que l'activité physique régulière adaptée est bénéfique chez la personne. Par contre, la sédentarité, suivie d'une habitude de vie malsaine, traduit des conséquences négatives à court et long terme sur la santé.

Dans l'éventail des activités physiques et sportives, les arts martiaux sont un choix de pratique de certaines personnes et, plus précisément, le karaté.

2.5 Les arts martiaux : le karaté

Il est d'abord important de définir ce que sont les arts martiaux. Dans le *Petit Robert* (2002), il est mentionné que « les arts martiaux sont des arts (kung-fu, aikido, taekwondo, karaté...) de combats traditionnels asiatiques (chinois, japonais...) ».

Le vocabulaire lié aux arts martiaux est complexe parce qu'il renferme des termes japonais et chinois qui sont traduits littéralement ; par exemple budo (japonais) ou wudao (chinois) qui signifient « la voie martiale » (Skoss, 1997).

Toutefois, il faut retenir la dimension philosophique et spirituelle des arts martiaux dans leur enseignement et dans leur pratique. Les arts martiaux prônent la paix et le budoka (pratiquant) doit en faire la promotion. Ils cultivent la modestie et apprennent à la personne la maîtrise de soi. La personne pratiquante doit toujours être un modèle et montrer le bon exemple (Francoeur, 2003).

Les arts martiaux regroupent un ensemble de disciplines sportives telles que le judo, le viet vo dao, le jujitsu et le karaté... Ce dernier est l'objet de notre étude.

2.5.1 Historique du karaté

Pour comprendre le karaté, il faut voir le contexte historique dans lequel il a été créé. C'est l'île d'Okinawa qui a été le berceau de cet art martial, et le karaté moderne a été créé par Gichin Funakoshi (1868-1957).

Au début, on parlait de « l'art du te » (ou art de la main), parce que le karaté mettait l'accent sur des techniques et des stratégies de guerre (Mettler). L'histoire relate que le karaté est né des échanges de différentes techniques de combat. Cet art martial a connu

plusieurs influences, notamment chinoises et japonaises. Il a aussi connu plusieurs appellations et les conséquences de ces mutations ont été la création de différents styles ou différentes écoles (ryu), par exemple wado-ryu, shito-ryu, goju-ryu, kyokushin-kai et shotokan. L'accent sera mis sur ce dernier pour définir le karaté.

Gichin Funakoshi a su adapter le tode (main de Chine) à la société japonaise de l'époque. De l'appellation « main de Chine », le nom de cet art martial passa à karaté ou « main vide », auquel Funakoshi ajouta le suffixe do. C'est en 1935 qu'il officialisa le nom de karatedo, à l'époque où cet art commença à être enseigné dans les écoles et les universités. C'est en 1958 qu'a eu lieu la première compétition officielle (Mettler).

2.5.2 Le karaté

Selon Roland Habersetzer (2003), le karaté est une forme de combat à mains et pieds nus où la personne peut attaquer ou se défendre en utilisant seulement son corps, qui lui sert d'arme d'attaque et de défense (Francoeur, 2003 ; Funakoshi *et al.*).

Le karaté, tel qu'on le pratique aujourd'hui comporte trois formes : le kihon, le kata et le kumité.

Le kihon : c'est la première forme d'enseignement du karaté-do, il est composé des techniques de base. Ce sont des techniques pratiquées dans le vide sur place ou en déplacement en aller et retour. Pour chaque niveau d'apprentissage il y a un kihon adapté. C'est ainsi que nous retrouvons la technique de base de la posture de départ « kamae », ensuite les techniques d'attaque ou « atemi-waza » qui peuvent être soit des techniques de bras ou des techniques de jambes. Il y a aussi, des techniques de blocage ou « uke-waza » et des techniques d'esquive « kawashi-waza » (Francoeur, 2003 ; Loutfi, 2011).

Le kata : est la deuxième forme de la pratique du karaté-do, qui est un combat imaginaire exécuté seul. C'est un enchaînement constitué de techniques d'attaques, de défenses, de blocages et d'esquives : c'est la forme codifiée. L'exécution du kata ou (bunkai) se fait avec un ou plusieurs coéquipiers (Francoeur, 2003 ; Loutfi, 2011).

Le kumité : appelé encore combat, c'est la partie de la pratique qui se fait avec un adversaire. Cependant les échanges de techniques de coups de poing et de pieds sont vides de toute violence (Francoeur, 2003 ; Loutfi, 2011).

2.5.3 Le dojo

Le dojo est le lieu de pratique de la voie martiale. C'est un espace à la fois physique et symbolique. De manière traditionnelle, le point de référence est le shomen, qui est la partie du mur d'honneur. De nos jours, il est coutume d'accrocher la photo du sensei Funakoshi, et quelquefois celle de ses disciples. Ainsi, des règles sont aussi fixées pour le bon déroulement de la pratique : ce sont les codes moraux du dojo, qui peuvent se traduire par un rituel du salut au début et à la fin de toute activité, tout comme pour entrer dans le dojo et en sortir (Braunstein, 2001 ; Habersetzer, 2003).

2.5.4 Le sensei

Traditionnellement, le sensei, ou maître, est l'autorité du dojo. Il incarne la sagesse et il fait figure de référence. Son rôle ne se limite pas seulement à l'enseignement du karaté, mais aussi à éduquer ses disciples (élèves). Il guide ces derniers sur la bonne voie de l'art martial de même que dans la vie sociale en général. Il est assisté par ses sempai (maîtres assistants), qui ont pour rôle de seconder le sensei dans son enseignement. Cependant, le sensei a le monopole de l'évaluation lors des passages de grade, à savoir l'examen que doit faire le disciple pour passer à un niveau supérieur.

2.5.5 Le karategi

La pratique du karaté nécessite le port d'une tenue : le karategi. Il s'agit d'un uniforme blanc composé d'un veston et d'un pantalon, plus la ceinture de couleur indiquant le grade. Cependant, de façon exceptionnelle, il peut arriver que le sensei porte un karategi d'une autre couleur (Habersetzer, 2003).

2.5.6 Le rituel

Le salut occupe une place importante et doit se faire au début et à la fin de la pratique du karatedo, et même dans toute tâche. Il y a deux façons de faire le salut (voir figure 2 et figure 3).

Le ritsurei, ou salut debout, se fait en position debout avec les talons joints, les mains collées le long du corps et sur le côté des cuisses. On penche légèrement le buste vers l'avant soit en direction du shomen, du sensei ou du partenaire avec qui on travaille, pour le saluer.



Figure 2 : Ritsurei

Le zareï est le salut au sol, en position assise sur les talons, d'abord le corps bien droit, les mains collées sur les cuisses. Ensuite, on pose la main gauche puis la main droite au sol, puis on se penche vers l'avant sans que le front touche les mains ou le sol, et enfin on se redresse (Habersetzer, 2003).

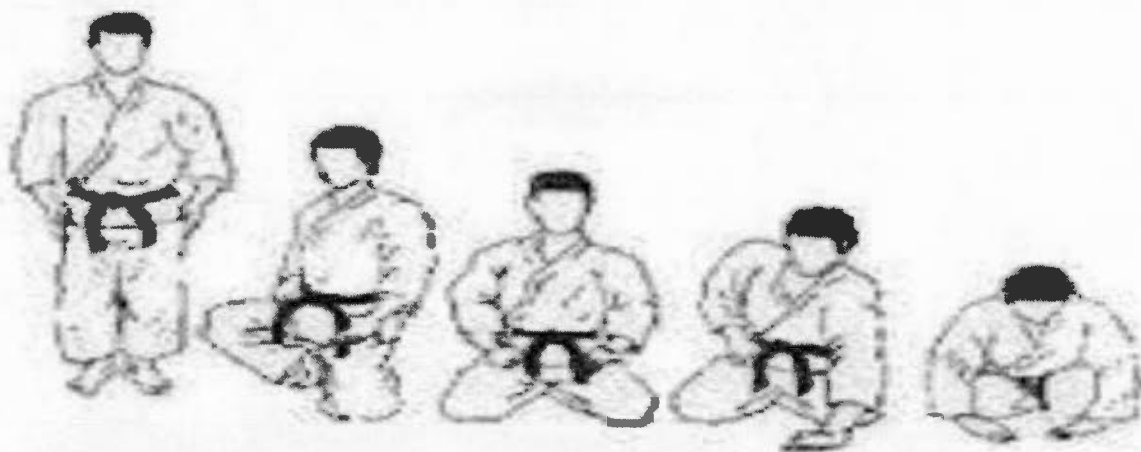


Figure 3 : Zarei

À l'origine, le karaté était largement influencé par la Chine, par les moines bouddhistes qui pratiquaient les arts martiaux, et a connu une histoire mouvementée. C'est par la suite que Guchin Funakoshi, fondateur du karaté moderne, se l'est approprié et l'a adapté au contexte japonais. La variété des écoles, ou du style fait que cet art martial renferme un enseignement philosophique et spirituel influençant la pratique et le comportement. Il est à noter que les études scientifiques en psychologie du karaté sont peu nombreuses et qu'à notre connaissance, il n'existe pas d'étude portant sur la motivation des jeunes en karaté alors que cette discipline martiale renferme beaucoup de bienfaits.

2.6 Les bienfaits du karaté

Dans certains écrits, il est noté que le karaté est un art martial qui façonne le corps à travers les exercices de kihon, de kata et de kumite. C'est une discipline qui véhicule des valeurs philosophiques et spirituelles et qui développe chez la personne d'autres qualités telles que la condition physique, l'estime de soi, la maîtrise de soi, l'aspect mental ; bref, un développement complet de l'individu. C'est ainsi que l'application du code moral (le salut, le respect, la persévérance, etc.) permet l'épanouissement de la personne dans la société (d'Arès et Passé, 2008 ; Hébert, 1998).

Les bienfaits des APS notées au niveau de la santé physique chez l'enfant restent les mêmes que celles du karaté. Le karaté, au-delà de l'aspect sportif, intègre en plus une dimension philosophique et spirituelle. Cette dernière sera plus détaillée dans les chapitres suivants.

2.6.1 Une discipline multidimensionnelle

Le karatedo, ou pratique de la voie martiale est un véritable moyen d'éducation : il est à la fois un sport avec le respect de certaines règles de jeu et un art qui développe chez

le pratiquant un savoir-être, un savoir-faire. Il prépare la personne à bien vivre dans le dojo au sein de son groupe, et dans son environnement.

C'est une discipline qui s'adresse à toutes les catégories d'âge et de sexe, et la pratique peut se faire durant toute la vie (Masciotra, 1998).

2.6.2 Quelques études sur le karaté

Certains auteurs, comme Nasanchuk (1981), ont démontré que la pratique du karatedo augmente l'estime de soi tout en diminuant l'agressivité. D'autres recherches montrent aussi que les karatékas expérimentés, c'est-à-dire de ceintures avancées, ont un grand sens de l'indépendance (Richman et Rehberg, 1986 ; (Reynes et Lorant, 2003)).

Une autre étude réalisée au Québec par Dominique Laroche sur la pratique des arts martiaux démontre l'importance de la dimension philosophique et spirituelle qui se fait sentir dans les activités quotidiennes des judokas. Ils sont un moyen de transformation positive de la personne qui se manifeste par une bonne conduite dans la société.

Ces études ont aussi démontré que les bienfaits de la pratique peuvent pousser au dépassement de soi, à la persévérance, à une meilleure estime de soi ; bref, à avoir une large vision du monde grâce au respect du code moral. En résumé, l'étude de Larochelle (2010) démontre une fois encore les bienfaits des arts martiaux qui se traduisent par un développement physique, psychologique et spirituel de la personne (LaRochelle).

2.7 L'estime de soi

L'estime de soi pourrait être définie comme étant la vision et la sensation qu'une personne a d'elle-même dans l'accomplissement d'une activité et qui pourraient la valoriser (André, 2005).

Selon Hébert (1991), toute personne éprouve un besoin de reconnaissance sociale. Il définit l'estime de soi comme un potentiel que la personne a pour le jugement de son savoir-faire individuel et face aux autres membres de la société. À travers ses actes, elle veut se faire apprécier, se faire respecter et être citée comme étant un modèle dans son groupe.

La pratique du do, de la « voie martiale », développe des valeurs sociales telles que la tolérance, l'entraide et l'esprit de dépassement.

Dans le dojo, la relation entre les pratiquants repose sur un respect mutuel et les interactions sont basées sur le code moral (Loutfi, 2011).

Il faut reconnaître que le karaté est une discipline sportive à la portée de tous, et que sa pratique n'a pas de limite d'âge. Outre la dimension sportive, cet art martial est éducatif et comporte un code moral qui repose sur des valeurs et certains aspects de la vie humaine, comme le respect de soi et du prochain, la loyauté, la justice et l'égalité. C'est une discipline qui vise l'harmonie de la personne par un développement physique, intellectuel et spirituel, comme le témoigne son fondateur Gichin Funakoshi.

Le développement scientifique et technique a apporté aussi des changements dans la pratique du karaté même et l'organisation des compétitions nationales et internationales en est une preuve avec les performances d'athlètes qui en découlent. Le karaté n'est plus cet art martial centré en Asie, il fait tache d'huile dans le reste du monde.

2.8 La performance

Partant de l'étymologie, la notion de performance est issue de l'ancienne notion française de la performance qui signifiait au XIII^e siècle : « achèvement, accomplir, exécuter ». Dans la littérature, plusieurs définitions sont conjointement ou

indistinctement employées en vue d'établir de manière précise le concept de performance. Au XV^e siècle apparaît en anglais le verbe « to perform » dont vient le mot performance avec une double signification : accomplissement d'un processus, d'une activité avec les résultats qui en découlent et le succès qui y est attribué.

Il est à noter que la performance est associée à plusieurs termes et aussi définie dans plusieurs domaines de la vie sociale, du monde professionnel, des entreprises et du domaine sportif. Cette polysémie de la notion donne une multitude de définitions proposées par certains auteurs, comme Bourguignon (1997, p. 90-91) qui propose trois principaux axes de définitions :

- La performance est le résultat de l'action : elle correspond alors à un résultat mesuré par des indicateurs et se situant par rapport à un référent qui peut être endogène ou exogène.
- La performance est succès : elle renvoie à un résultat positif, et par la même occasion aux représentations de la réussite propres à chaque individu et à chaque établissement.
- La performance est action : elle désigne simultanément les résultats et les actions mises en œuvre pour les atteindre : c'est-à-dire un processus et « non un résultat qui apparaît à un moment dans le temps » (Baird, 1986), aussi « elle est la mise en actes d'une compétence qui n'est qu'une potentialité » (Bessire, 1999). On conclut avec ces auteurs que la performance reste un concept multidimensionnel et polysémique regroupant le résultat, le succès et l'action.

La performance est devenue une notion incontournable dans le monde actuel et les différents domaines des spécialistes se penchent sur son étude pour une réussite vers le dépassement et l'atteinte des objectifs.

Beaucoup de déterminants sont à la base de la performance des athlètes. Il est important de bien les identifier parce qu'ils participent au progrès et à la réussite de ces derniers.

C'est ainsi qu'ils sont d'ordre biomécanique, physiologique, technico-tactique et psychologique dans lequel ressort l'aspect de la motivation qui participe à l'amélioration de la performance de l'athlète (Gillet, Berjot et Paty, 2009).

2.8.1 La performance en sport

Terme très utilisé dans le monde des activités physiques et du sport, la performance est définie comme une action motrice qui permet à l'athlète d'exprimer ses potentialités physiques et mentales en s'appuyant sur les règles fixées par l'institution sportive. Des auteurs comme (Billat, 2003) nous disaient à ce propos : « *Est considérée comme performance une action motrice, exprime les possibilités physiques et mentales d'un sujet. On peut parler de performance, quel que soit le niveau de réalisation, dès l'instant où l'action optimise le rapport entre les capacités physiques d'une personne et une tâche sportive à accomplir.* »

La performance est un résultat chiffré dans une perspective de classement (par rapport à soi ou par rapport aux autres), c'est l'exemple de l'athlète qui fait une performance de 20 secondes au 200 mètres en compétition et, à ce titre, Burguignon disait aussi à propos de la performance (1996, p. 23) : « la performance induit le surpassement d'autres et de soi » (Vernazobres, 2006).

L'aspect économique est devenu l'une des causes expliquant l'organisation de plus en plus de compétitions sportives durant lesquelles la recherche de plus de performance semble être mise à l'avant-plan. De ce fait, si une performance demeure la meilleure lors d'une compétition, elle est désignée comme un record.

Nous avons vu que la motivation, sous ces différents niveaux, peut influencer sur la performance, soit par une amélioration ou par une détérioration. En ce sens, le degré de motivation grâce à des outils de mesure permet de prédire le résultat, comme l'ont

montré les études de M. de Bonis, c'est-à-dire que les sujets très motivés obtiennent plus de meilleures performances que les sujets moyennement motivés.

2.9 Mesures de motivation

À la suite de la définition de la motivation, un large éventail de mesures a été trouvé dans différents domaines. Dans le cadre de notre travail, il s'avère important de citer les quelques mesures de motivation ci-dessous, qui nous semblaient pertinentes.

- Titre en français : Questionnaire d'orientation dans les sports

Development of the Sport Orientation Questionnaire. Sport orientation questionnaire (SOQ)

Le SOQ : est un outil qui permet de mesurer les orientations motivationnelles chez les sportifs et les non-sportifs.

Un échantillon de sept cent vingt-deux (722) jeunes a participé aux trois (3) études.

- la première étude a vu la participation de 237 étudiants, dont 33 étaient des garçons et des 64 filles sportifs ainsi que 140 sédentaires, dont 40 étaient des garçons et 100 des filles.
- la deuxième étude a vu la participation de 218 étudiants, dont 77 étaient des garçons et 33 des filles sportifs ainsi que 24 garçons et 84 filles sédentaires.
- la troisième étude comportait 266 participants, dont 77 étaient des garçons et 49 des filles sportives ainsi que 47 garçons et 93 filles sédentaires.

Le SOQ, tel que présenté, permet de mesurer la motivation d'accomplissement et le besoin d'accomplissement. C'est un questionnaire composé de 25 items sur une échelle de Likert allant de A (fortement en accord) à E (fortement en désaccord).

Dans un premier temps, il permet de décrire les différentes sensations et de mesurer la compétitivité, exprimant un désir d'être en compétition et la réussite dans le sport dans 13 items « je suis un compétiteur déterminé ».

Dans un deuxième temps, il mesure l'orientation vers la victoire exprimant le désir de gagner ou d'éviter de perdre en 6 items « gagner est important ».

Enfin, 6 items mesurent l'orientation vers le but exprimant le désir d'accomplir des performances personnelles « je m'investis plus fortement quand je me fixe des buts précis »

En conclusion, ces résultats ont permis de montrer l'importance de la croyance des individus concernant leur capacité à se battre pour réussir dans une situation de compétition ou de non-compétition (Gill et Deeter, 1988).

- Titre en français : Échelle des motifs d'accomplissement dans le sport (AMS-S)

Titre en anglais : Cross-cultural test-control criteria for the Achievement Motives Scale-Sport.

L'AMS-S est un questionnaire qui a été adapté pour mesurer les motifs d'accomplissements dans le sport. Un total de 307 compétiteurs et non-compétiteurs ont participé aux études.

- Dans la première étude, 165 étudiants, dont 93 femmes et 72 hommes ayant une moyenne d'âge de 23 ans, ont participé.
- La deuxième étude comportait 82 étudiants, dont 43 femmes et 39 hommes ayant une moyenne d'âge de 26 ans.
- Enfin, la troisième étude a vu la participation de 60 étudiants, dont 41 femmes et 19 hommes avec une moyenne d'âge de 16 à 17 ans.

Cet outil de mesure est composé de 30 items sur une échelle de Likert allant de 1 « pas vrai en ce qui me concerne » à 4 « tout à fait vrai en ce qui me concerne ». Les motifs de la peur de l'échec ont été mesurés par 15 items et ceux des motifs relatifs à l'espoir de succès par 15 autres items. Ce questionnaire a fait l'objet d'une validation en allemand et en anglais et il a été adapté aux sportifs compétiteurs et non-compétiteurs.

Ces trois études ont permis de valider ce questionnaire en mesurant les motifs d'accomplissement, par exemple l'espoir de succès et la peur de l'échec. Dans l'échantillon anglais, il a été observé chez les femmes une peur d'échec plus accentuée. En outre, chez les sportifs engagés et compétitifs, le score de succès est plus élevé que chez les non engagés en compétition (Elbe et Wenhold, 2005).

- Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque et extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : L'échelle de motivation dans les sports (ÉMS).

Brière et collaborateurs (1995) ont fait trois études pour valider un nouvel instrument qui mesure la motivation dans le sport : l'échelle de motivation dans les sports (ÉMS) :

Le questionnaire ÉMS est composé de 28 items sur une échelle Likert de 7 points allant de 1 « ne correspond pas du tout » à 7 « correspond parfaitement ». Il permet de mesurer 7 types de motivations, dont 3 motivations intrinsèques (motivation à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), 3 motivations extrinsèques (régulation identifiée, externe et introjectée) et l'amotivation.

Un échantillon de 715 participants a permis de faire 3 études :

- Première étude avec 195 participants, dont 122 hommes et 73 femmes ayant une moyenne d'âge de 18,49 ans ont répondu au questionnaire de l'ÉMS.
- Deuxième étude avec 455 sportifs, dont la moyenne d'âge était de 19,33 ans.

- Troisième étude avec 65 sportifs, dont la moyenne d'âge était 17,86 ans et de niveau collégial.

Les résultats ont révélé que l'ÉMS possédait une cohérence interne satisfaisante dans l'ensemble ainsi qu'une stabilité temporelle élevée. Les présents résultats apportent un soutien validé et la fidélité de l'ÉMS. Cette dernière semble donc prête à être utilisée dans le milieu du sport (Brière *et al.*, 1995)

Remarque : il faut noter que l'ÉMS a été révisée récemment et validée en anglais SMS II par (Pelletier *et al.*, 2013).

- Développement et validation du questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive (QAE-EPS) pour adolescents francophones

Les auteurs Shianono *et al.*, (2004) ont développé et validé le questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive (QAE-EPS) pour des adolescents francophones.

Quatre études ont été réalisées sur un échantillon de 1140 participants jeunes français. Cet outil est un questionnaire composé de 4 sous-échelles composées de 3 items mesurant les buts d'approche de la maîtrise, les buts d'approche de la performance, les buts d'évitement de maîtrise, les buts d'évitement de la performance. Les auteurs ont retenu 12 items, soit 3 par sous-échelle pour l'évaluation des 4 buts.

Les résultats qui sont obtenus ont permis de considérer comme valide cet instrument de mesure pour les jeunes francophones.

En plus, l'outil a permis de contribuer à la validation empirique du modèle 2x2 (Cury, 2004 ; Cury, Shano-Lomorelle, et Da Fonseca, 2003 ; Elliot et Me Gregor, 2001) dans le domaine de l'éducation physique et sportive. Ce questionnaire pourra être utilisé par

les chercheurs qui sont intéressés par les buts d'accomplissement développés dans le cadre de l'éducation physique et sportive.

L'instrument devrait permettre l'adoption du but d'évitement de la maîtrise (Schiano-Lomoriello, Cury et Da Fonseca, 2005).

- Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement.

L'étude faite par P. Sarrazin, D. Trouilloud, D. Tessier, I. Chanal et J. Bois a permis d'examiner les attentes de la motivation et les comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ces élèves.

Un échantillon de 140 participants (élèves et enseignants) a rempli un questionnaire mesurant leurs attentes d'effort et d'autonomie.

- Les enseignants, âgés en moyenne de 39,86 ans, ont rempli le questionnaire sur l'autonomie.
- Également, 80 filles, avec une moyenne d'âge de 14,61 ans, ont rempli un questionnaire de 7 sous-échelles de 4 items adaptés de l'ÉMS (Brière et al., 1995 et l'EME de Vallerand et al., 1989) pour mesurer l'autodétermination de la motivation des élèves en ÉPS, 3 sous-échelles mesurant la motivation intrinsèque (connaissance, accomplissement, stimulation) des élèves; 3 sous-échelles mesurant la motivation extrinsèque (régulation introjectée, régulation identifiée, régulation externe) et 1 sous-échelle de l'amotivation.

Elle a aussi permis d'apporter un certain soutien au lien entre les attentes de motivation de l'enseignant et le traitement différentiel qu'il est susceptible d'instaurer avec ses élèves (Sarrazin *et al.*, 2005).

- A model of contextual motivation in physical education: Using

Les auteurs M. Standage, J.L. Duda, et N. Ntoumanis, ont montré le modèle de la motivation contextuelle en éducation physique, l'utilisation de l'autodétermination et la réussite des objectifs pour prédire les intentions d'activité physique.

Un échantillon de 328 élèves du secondaire, dont 160 garçons et 138 filles âgés de 12 à 14 ans, avec une moyenne d'âge de $13,56 \pm 0,59$ a participé aux études.

Plusieurs questionnaires ont été utilisés parmi les lesquels nous avons :

- Le questionnaire d'origine (O.C.Q the origine Climat Questionnaire) de Carms (1976) qui permet d'évaluer la perception des enfants face aux enseignants. C'est un outil composé de 26 items de l'inventaire de l'auto-évaluation et 06 sous-échelles évaluant la dimension du contrôle interne (l'instrument de l'activité, la perception de la réalité, la responsabilité personnelle, la confiance en soi et le cadre d'objectif).

Le SMS de Pelletier et al, (1995) a permis de mesurer les motivations des élèves en éducation physique. C'est un questionnaire de 28 items, divisés en 7 sous-échelles, qui évalue les différentes facettes de la théorie autodéterminée (Deci et Ryan 1985, 1991).

Les résultats ont montré que les élèves autodéterminés dans le cadre de l'EP avaient plus l'intention d'être actifs durant leur temps de loisir. En effet, les données suggèrent que l'EP a une capacité de soutenir un grand nombre de jeunes dans la pratique de l'activité physique et la santé publique (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003).

- L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi

Les auteurs Alfred Goñi et Luis M. Zulaika ont fait des études qui ont permis de voir les relations entre l'éducation physique et sportive, le sport scolaire et le développement du concept de soi.

Un échantillon de 153 participants composé d'élèves espagnols. Ce sont 79 garçons et 74 filles âgés de 11 à 12 ans. L'échantillon est composé de deux groupes : d'une part, il y a les titulaires, avec un total de 76 participants (43 garçons et 33 filles). D'autre part, il y a les remplaçants, avec un effectif de 47 participants.

Pour cette étude, 3 questionnaires ont été choisis ; il s'agit de SDQ (Marsh, Relish et Smith, 1983), le CY-PSPP (Whitehead, 1995) et le PIP (Fox et Corbin, 1989).

C'est ainsi que, pour les enfants âgés de 10 à 11 ans, le questionnaire SDQ (Self Description Questionnaire) de Relish et Smith, est composé de 72 items, répartis en 7 sous-échelles, dont 4 échelles traitant du concept de soi non académique et 3 traitant du concept de soi académique. Le questionnaire CY-PSPP (Children and Physical Self-Perception, Whitehead, 1995) mesure le concept de soi physique (Marsh, 1997). Il comporte 36 items, subdivisés en 6 échelles : la compétence athlétique et sportive, la condition physique, l'apparence physique, la force et le concept physique général. Le questionnaire PIP (Perceived important Profile) de Fox et Corbin (1989) pour évaluer l'importance concédée à chaque échelle par l'individu lui-même.

Les résultats signalent que les participants à un sport scolaire ont de meilleurs scores au concept de soi que les non-participants. De plus, les titulaires présentent un meilleur concept de soi que les remplaçants (Goñi et Zulaika, 2001)

- Titre en français : Les prédicateurs de la motivation intrinsèque chez les élèves en éducation physique

Titre en anglais : Predictors of intrinsic motivation among students in physical education

Les auteurs, Emilio Ferrer-Caja et Maureen R. Weiss, ont étudié les prédictions de la motivation intrinsèque chez les élèves en éducation physique. L'étude vise à examiner les relations entre les facteurs sociaux, les différences individuelles, la motivation intrinsèque ainsi que les comportements motivationnels et la classe d'éducation physique à l'école.

Ces relations sont basées sur le modèle de la théorie d'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985), la théorie des buts d'accomplissements d'Ames (1992) et Nicholls (1989) et de la motivation intrinsèque. Un échantillon composé de 407 élèves américains âgés de 14 à 19 ans a participé à cette étude.

L'outil est un questionnaire composé de 5 items, dont 2 items sont tirés de la sous-échelle perçue de l'inventaire de la motivation intrinsèque (The Perceived Choice Subscale of the Intrinsic motivation inventory (IMI), de McAuley, Duncan et Tammen (1988)) et de l'autodétermination de Stein et al. (1992).

Le questionnaire de Harter (1998) de l'autoperception de l'adolescent est utilisé pour mesurer la perception de la compétence. En effet, 13 items du questionnaire TEOSQ et Duda et Whitehead (1998) étaient utilisés pour l'évaluation des orientations de l'effort. Pour le climat de la motivation, ils ont utilisé un questionnaire de 27 items qui représentent les 5 facteurs : l'initiative de l'enseignant pour l'orientation d'apprentissage, l'orientation d'apprentissage, l'orientation pour la compétition, l'inquiétude des élèves au sujet des erreurs et l'orientation par les résultats en l'absence d'effort.

Ces auteurs ont aussi mesuré la directivité de l'enseignant par 5 items du questionnaire de la directivité et l'interaction de l'enseignant avec les étudiants (Teacher

Directiveness of Teacher-students Interaction Measure de Tuckman, 1985). Ce dernier comprend 23 items et respecte les trois 3 dimensions suivantes :

- la dimension pour l'ouverture de l'interaction verbale avec 6 items ;
- la dimension sur la flexibilité de gestion de la gestion avec 13 items ;
- la dimension pour mesurer la directivité de l'enseignant avec 4 items.

Pour mesurer les comportements motivants, les auteurs ont utilisé le questionnaire de TRAMM (Teacher Rating of Academic Achievement Motivation. De Stinnett, Oecheler-Stennett, et Stout, 1991).

L'échelle de Gouda et al. (1994) permet de mesurer les orientations motivationnelles et comprend 14 items adaptés par Ryan Connell's (1989).

Les résultats des études obtenus ont permis de démontrer que la perception de la compétence et les orientations d'objectifs facilitent directement la motivation intrinsèque dans la classe d'éducation physique (Ferrer-Caja et Weiss, 2000).

- Titre en français : Étude prospective de la participation à l'école dans la classe, utilisant le cadre de la théorie de l'autodétermination.

Titre en anglais : A Prospective Study Participation Optional School Physical Education Using a Self – Determination Theory Framework.

Ntoumanis (2005) a fait une étude prospective de la participation des élèves en EP par l'utilisation d'un cadre de la théorie de l'autodétermination.

Un échantillon de 460 élèves, choisis dans 8 écoles du nord de l'Angleterre, âgés de 15 ans a participé à cette étude. Le questionnaire (LCQ Learning Questionnaire de Williams et Deci, 1996) est composé de 6 items sur la mesure des perceptions des élèves quant à leur soutien de l'autonomie fournie par leurs professeurs d'EP.

L'auteur a fait une étude perspective de la participation des élèves en EP par l'utilisation d'un cadre de la théorie de l'autodétermination. Les résultats de ces recherches montrent une motivation autodéterminée présente chez les élèves pratiquant les cours d'éducation physique (Ntoumanis, 2005)

- Titre en français : L'évaluation de la situation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La situation de l'échelle de la motivation (SIMS)

Titre en anglais : On the Assessment of situational Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Situational Motivation Scale (SIMS)

Frédéric Guay Robert, J. Vallerand et Céline Blanchard ont réalisé cette étude pour développer et valider l'échelle de la motivation (SIMS) qui a été inventée pour évaluer les concepts de la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation externe et l'amotivation (Deci et Ryan, 1985,1991).

Pour développer et valider la SIMS, 5 études ont été réalisées pour présenter une mesure de l'autorapport à la stimulation de la motivation intrinsèque, la régulation identifiée, la régulation extrinsèque et l'amotivation. L'échantillon était composé de 195 collégiens canadiens dont la moyenne d'âge était de 18,9 ans.

Les items ont été élaborés par un comité d'expert (Guay, Vallerand et Blanchard 2000) et 26 items ont été sélectionnés, mesurant la situation de la compétence perçue, la concentration et les intentions comportementales de la future persistance. Ainsi, 7 items permettent de mesurer la compétence perçue et 6 items évaluent la concentration des élèves dans la tâche. L'échelle de la motivation scolaire AMS « the Academic Motivation Scale » de Vallerand et al. (1989) comprend 7 sous-échelles et 1 sous-échelle qui évalue la motivation intrinsèque. Il y a 2 échelles qui évaluent les types de la motivation intrinsèque. C'est ainsi qu'un total de 16 items, dont 4 par sous-échelle, représentent une raison possible pour aller à l'école.

Les résultats ont permis de suggérer que les élèves qui exercent leurs activités scolaires sur le choix et le plaisir montrent également une grande tendance à la motivation. Les résultats ont fourni un appui préliminaire de certaines propriétés psychométriques de la SIMS (Guay, Vallerand et Blanchard, 2000).

- Titre en français : Examiner les facteurs associés à la motivation intrinsèque dans l'éducation physique : une approche quantitative.

Titre en anglais : Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach.

Les auteurs ont fourni, grâce à cette étude, des informations supplémentaires concernant les facteurs associés à la motivation intrinsèque des étudiants en éducation physique, en utilisant une approche quantitative.

Un total de 254 élèves du secondaire, dont 143 garçons et 111 filles âgés de 12 à 15 ans, ont participé à cette étude. Dans cette étude, 2 questionnaires de l'auto-évaluation ont été utilisés, dont 4 sous-échelles, pour estimer la motivation intrinsèque, avec 4 items pour le plaisir/l'intérêt, 4 pour l'effort/l'importance, 4 pour la compétence/la pression et 2 items pour la compétence perçue (Nicholls, 1989).

Les résultats exposent une grande variété de facteurs sociaux qui influent sur la motivation intrinsèque des étudiants en éducation physique, et ceux-ci doivent être pris en considération lors des cours d'éducation physique (Hassandra, Goudas et Chroni, 2003).

À la revue de ces onze outils de mesure, nous avons vu que ces outils ne traitaient pas la motivation dans sa globalité. Ce sont des études effectuées sur un ou deux types de motivation, et sur une population adulte, mais pas aussi jeune comme le veut la présente étude. Nous avons conclu que ces outils ne répondaient pas totalement aux critères de

notre population. Cependant, nous avons terminé cette section par une description d'un outil de mesure de motivation adapté qui a été utilisé dans l'étude. Il s'agit du :

- Questionnaire de la motivation de Johanne Grenier

Cet outil de mesure sur la motivation en éducation physique est un questionnaire qui a été utilisé lors d'une recherche antérieure par Johanne Grenier. Le questionnaire était adapté à une population jeune (niveau primaire) et était composé de 28 items placés sur une échelle de Likert de 5 points allant de 1 « presque jamais pour cette raison » à 5 « presque toujours pour cette raison » (voir le questionnaire en annexe).

Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi ce questionnaire pour plusieurs raisons, dont la principale était la possibilité de l'adapter à notre population.

L'outil en question mesurait les différents types de la motivation autodéterminée :

- la motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement, à la stimulation) ;
- la motivation extrinsèque (à la régulation identifiée, à la régulation introjectée et à la régulation externe) ;
- l'amotivation.

Il permettait aussi de mesurer une population jeune, c'est-à-dire les enfants du primaire, dont notre échantillon était composé (enfants âgés de 8 à 12 ans).

CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE

3.1 Population

Les participants de cette étude étaient des enfants âgés de 8 à 12 ans et ils se retrouvaient dans les catégories suivantes :

Pupilles
8-9 ans

Benjamins
10-11 ans

Minimes
12-13 ans

Les enfants parlaient français, ils allaient tous à l'école primaire, et la participation se faisait de manière volontaire avec l'accord de leur sensei (instructeur) dans les différents dojos de la province de Québec. Il y avait officiellement en 2014, au moins 80 clubs de styles différents qui étaient affiliés à la Fédération Karaté Québec. Les enfants étaient des karatékas de différents dojos de styles différents, tous situés au Québec. Ils s'entraînaient de deux à trois fois par semaine, le plus souvent le soir.

Tout enfant qui répondait aux critères d'âge et d'affiliation du dojo était éligible à cette étude. Cependant, 39 dojos seulement ont accepté de participer à notre étude.

Les sujets étaient informés sur le protocole de remplissage du questionnaire, ensuite ils avaient eu à signer le formulaire de consentement et étant donné qu'ils étaient des mineurs, leurs parents avaient aussi signé ce même formulaire. Il faut noter que ce dernier avait été approuvé d'avance par le comité d'éthique sur la recherche avec les sujets humains de l'Université du Québec à Montréal.

L'échantillon était composé (n=228) d'enfants pratiquant le karaté de niveau débutant ou intermédiaire où on retrouvait des (n=154) garçons et (n=74) des filles.

3.2 L'instrument de mesure

L'instrument de mesure utilisé était le Questionnaire de la motivation en éducation physique inspiré de l'échelle de Vallerand (*Vallerand et al., 1989*), mais il n'a pas fait l'objet d'une validation. C'était un questionnaire utilisé par Johanne Grenier, professeure au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal, dans une de ses recherches antérieures, non encore publiée.

Le questionnaire était en français, il regroupait les différents concepts de la motivation, à savoir la motivation intrinsèque (à la connaissance, à la stimulation, à l'accomplissement) ; la motivation extrinsèque (à régulation identifiée, à régulation introjectée, à régulation externe) ; et l'amotivation (voir questionnaire en appendice A).

3.3 Le déroulement

La première phase du déroulement a été de prendre un rendez-vous avec les instructeurs-chefs responsables des dojos. Le but de cette rencontre, dans un premier temps, était d'expliquer la procédure de l'étude, mais aussi de demander une autorisation aux responsables ; dans un second temps, pour faire passer le questionnaire aux participants. Il faut rappeler que le formulaire de consentement et le questionnaire ont été distribués en même temps aux participants.

Les participants étaient informés de leur droit de participation ou de retrait à l'étude et aussi de la confidentialité de leurs informations personnelle. Il leur a été mentionné que les résultats n'étaient utilisés qu'à des fins d'études. Les participants devaient encircler le chiffre qui correspondait à leur perception, par exemple 1 « presque jamais pour cette raison » ou 5 « presque toujours pour cette raison ».

La recherche était sans risque pour tous les participants, dans la mesure où ils ne donnaient que leurs opinions sur la pratique de leur discipline sportive. Il a été important de souligner qu'aucune rémunération n'était remise aux participants de l'étude. Tous les questionnaires et les formulaires de consentement ont été conservés en lieu sûr et seuls le responsable de l'étude et son directeur y avaient accès. À la fin de la recherche, ces documents seraient détruits.

Les senseis accordaient 20 minutes à la fin de la séance pour la remise des questionnaires. Les participants répondaient sur place et remettaient leur questionnaire aux responsables de l'étude avec l'appui du sensei.

3.4 Les variables mesurées

Un certain nombre de variables dépendantes ont été mesurées dans cette recherche :

- la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation ;
- la motivation extrinsèque à régulation identifiée, à régulation introjectée et à régulation externe ;
- l'amotivation.

Des variables indépendantes ont été aussi mesurées :

- l'âge
- le sexe
- le dojo
- la performance

La présente étude se voulait descriptive et tous les participants étaient des enfants pratiquant le karaté dans différents dojos de la province de Québec.

CHAPITRE IV ANALYSES STATISTIQUES

4.1 Résultats

Les résultats étaient présentés sous forme de moyenne (\pm écart type). L'étude des relations entre les variables était effectuée par la corrélation de Spearman. Le seuil de signification a été défini pour toutes les analyses à $P < 0,05$.

Tableau 1 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons et filles)

Nombre		Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
228	Âge	7,00	15,00	10,4660	1,59765
228	Poids	24,0	65,0	35,8	6,1

Le tableau 1 représentait la moyenne d'âge et de poids à cette compétition pour l'ensemble des participants, garçons et filles, de cette étude. Dans les 39 clubs de la province de Québec, la moyenne d'âge des participants garçons et filles était de 10,46 ans/24kg et la moyenne de poids maximum est de 35,86. L'écart type de leur âge était de 1,59 et celui de leur poids 6,17.

Tableau 2 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons)

	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	154	24,00	65,00	36,39	6,73
Âge	154	7,0	15,0	10,3	1,6

Le tableau 2 représentait la moyenne d'âge et de poids à cette compétition pour l'ensemble des participants garçons à cette étude. Dans les 39 clubs de la province de Québec, la moyenne, la moyenne d'âge des participants garçons était de 10,37 et la moyenne de poids était de 36,39 kg. L'écart type de leur âge était de 1,67 et celui de leur poids 6,73.

Tableau 3 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles)

	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	74	25,00	40,00	34,28	3,68
Âge	74	7,0	12,0	10,7	1,3

Le tableau 3 représentait la moyenne d'âge et de poids à cette compétition pour l'ensemble de participantes filles à cette étude. Dans les 39 clubs de la province de Québec la moyenne, la moyenne d'âge des participantes filles était de 10,73 et la moyenne de poids est de 34,28 kg L'écart type de leur poids était de 3,68 et celui de leur âge 1,33.

Les résultats montraient que la moyenne d'âge (tableaux 2 et 3) entre les garçons et les filles était presque égale par rapport à la moyenne totale du tableau 1, et il n'y avait pas un écart d'âge significatif entre les deux sexes. Cependant, le poids des garçons (tableau 2) était légèrement supérieur à celui des filles (tableau 3) et par rapport à la moyenne totale (tableau 1).

Le tableau 4 représentait les résultats de moyenne et écart type des différents types de motivation. La moyenne totale des participants à la première forme de la motivation intrinsèque à la connaissance était de 3,79 sur un score maximum de 5,00 avec un écart type de 0,90; à l'accomplissement, elle était de 4,46 sur un score maximum de 5,00 avec un écart type de 2,95; à la stimulation, elle était de 4,16 sur un score maximum de 5,00 avec un écart type de 0,85. La moyenne totale des participants à la deuxième forme de la motivation extrinsèque identifiée était de 3,95 sur un score maximum de 5,00 avec un écart type de 0,78 ; introjectée était de 3,56 sur un score maximum de 5,00 avec un écart type de 0,99 ; externe était de 2,99 sur un score maximum de 5,00 avec un écart type de 1,05.

La moyenne totale des participants à la dernière forme de l'amotivation était de 1,19 sur un score maximum de 5,00 avec un écart type de 0,62. Les résultats montraient que le type de motivation le plus élevé chez nos participants était la motivation intrinsèque à l'accomplissement, et que l'amotivation était faible chez les participants.

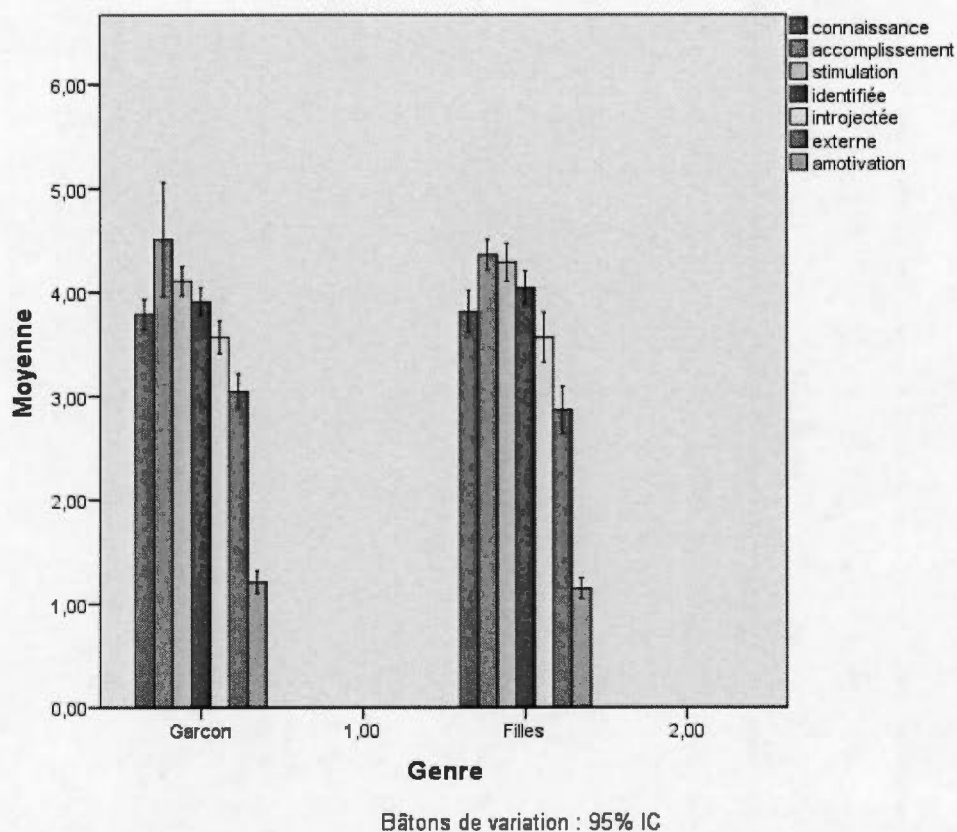


Figure 4 Moyenne des différents types de motivation

Les résultats de la figure 4 montraient les niveaux des différents types de motivation des participants. Chez les garçons comme chez les filles, le premier type de motivation est celui de l'accomplissement; en deuxième, la stimulation; en troisième, l'identifiée; en quatrième, la connaissance; en cinquième, l'externe; et en dernier, l'amotivation.

Tableau 5 Corrélation entre les différents types de motivation et les médailles

Corrélations

Coefficient Corrélation (C _c)	Age	Connaissance	Accomplissement	Stimulation	Identifiée	Introjectée	Externe	Amotivation	KATA OR	KATA ARGENT	KATA BRONZE	KUMITÉ OR	KUMITÉ ARGENT	KUMITÉ BRONZE
Effectif	228	228	228	228	228	228	228	228	228	228	228	228	228	227
Connaissance	.0	1.00	.53**	.43**	.31**	.48**	.29**	.11	-.046	-.05	-.01	-.14*	-.00	-.00
Accomplissement	-.0	.53**	1.00	.49**	.26**	.39**	.06	.22**	-.037	-.01	-.06	-.01	.02	-.03
Stimulation	.04	.43**	.49**	1.00	.42**	.37**	.15*	.17**	-.004	-.07	-.07	-.02	-.02	-.03
Identifiée	.0	.31**	.26**	.42**	1.00	.54**	.28**	.16*	-.067	-.03	-.05	-.04	-.00	.04
Introjectée	.0	.48**	.39**	.37**	.54**	1.00	.56**	.00	-.085	-.02	.05	-.01	.00	-.08
Externe	-.1	.29**	.067	.15*	.28**	.56**	1.00	.11	-.048	-.09	.04	-.09	.03	.00
Amotivation	-.0	-.11	-.22**	-.17**	-.16*	.00	.11	1.00	.03	-.06	-.01	.02	-.07	.01

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Le tableau 5 représentait la corrélation entre les différents types de motivation et les médailles obtenues dans la compétition. Les résultats montraient que la corrélation était négativement significative entre le type de motivation à la connaissance et les résultats de la première forme de compétition en kata médaille or, argent, bronze (-,04 ; -0,58 ; -0,13). Les résultats montraient aussi une corrélation négativement significative entre le deuxième type de motivation à l'accomplissement et les résultats en kata médaille or, argent (-,03 ; -,01 ; -,06). Au troisième niveau de la motivation intrinsèque, les résultats montraient aussi une corrélation significativement négative avec les résultats en kata médaille or,

argent, $-.03$; $-.01$; $-.06$. Les résultats montraient aussi qu'au niveau de la motivation externe, la corrélation était négativement significative en compétition kata médaille or, argent, bronze ($-.06$; $-.03$; $-.05$). Il existait une corrélation négativement significative au résultat kumité or, de $-.14$. Finalement, les résultats compilés au tableau 5 montraient des corrélations négativement significatives en général en kumité médaille or ; argent et bronze, de $-.14$.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les différents résultats obtenus ont été présentés sous forme de tableaux dans lesquels nous retrouvions les moyennes et écarts types d'âges des garçons et filles, de même que les variables des différents types de motivation. La relation entre les types de motivation et la performance a été mise en exergue par la corrélation Spearman.

Dans un premier temps, une description des caractéristiques des participants (âges et poids) a été présentée sous forme de tableaux, et dans un second temps, la description des différents types de motivations. Et pour terminer cette partie, il a été important de voir l'effet de la motivation sur la performance des participants en compétition.

L'objectif de la présente étude était de voir la motivation des enfants (garçons et filles) pratiquant le karaté dans les dojos de la province de Québec et aussi de voir la relation qui existait entre cette motivation autodéterminée et la performance lors d'une des premières compétitions de la saison 2014 organisée par Karaté Québec.

Pour ce faire, les différents types de la motivation ont été revus dans le continuum de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985).

C'est ainsi que les résultats ont montré que les participants ($n=228$), dont 154 garçons et 74 filles, étaient motivés plus intrinsèquement qu'extrinsèquement (voir tableau 4). En regardant les moyennes, ce qui domine au premier niveau est la motivation intrinsèque à l'accomplissement, soit 4,51 chez les garçons et 4,36 chez les filles, suivi de la motivation intrinsèque à la stimulation avec une moyenne chez les garçons de 4,10 et chez les filles 4,28; et au quatrième niveau, la motivation intrinsèque à la connaissance arrive avec une moyenne de 3,79 chez les garçons et 3,81 chez les filles.

Au second niveau du continuum se suivaient les moyennes de la motivation extrinsèque identifiée avec 3,91 chez les garçons et 4,04 chez les filles, suivies de la motivation

extrinsèque introjectée avec 3,56 chez les garçons comme chez les filles, et au dernier niveau, la motivation extrinsèque externe avec 3,04 chez les garçons et 3,56 les filles. Au niveau du contenu, beaucoup plus bas, les résultats ne montraient une amotivation des participants, avec une moyenne de 1,20 chez les garçons et 1,14 chez les filles.

Les résultats sont en accord avec certaines études théoriques de Viau (1987); Famose, 2001; Vallerand (1993), qui mentionnaient la complexité de la forme de la motivation. Il a été noté que les types de motivation n'étaient pas égaux chez les participants et qu'il y en avait un qui prédominait sur l'autre. Les résultats à ce niveau sont en accord avec une autre étude de Vallerand (1997), celle du modèle hiérarchique qui montrait que toute personne pratiquant une activité physique était animée d'une motivation soit : intrinsèque ou extrinsèque avec ces différentes formes ou d'une amotivation. Les moyennes des participants prédisaient notre hypothèse selon laquelle les enfants étaient motivés intrinsèquement.

Les résultats montraient l'existence de corrélation dans les différents types de motivation à la première forme autodéterminée. L'engagement à une participation à la première compétition de la saison montrait un intérêt qui se manifestait chez les participants par une démonstration de nouvelles techniques en combat : kumité, mais aussi l'application de nouvelles règles dans la démonstration des katas.

Dans la forme autodéterminée de la motivation intrinsèque se notait une corrélation significative au premier niveau entre la motivation à la connaissance et à l'accomplissement 0,53; entre la motivation à la stimulation et à l'accomplissement 0,49; entre la motivation à la connaissance et à la stimulation 0,43; entre la motivation à l'accomplissement et à la stimulation 0,49.

Dans ce premier niveau de la motivation intrinsèque à la connaissance existait une corrélation avec les types de motivation externe à savoir, identifiée 0,31; introjectée 0,48; et externe 0,29.

Dans le deuxième niveau de la motivation intrinsèque à l'accomplissement existait aussi une corrélation significative avec les types de motivation externe à savoir identifiée 0,26; introjectée 0,39, cependant il y avait une corrélation négativement significative -0,22 avec l'amotivation.

Dans le troisième niveau de la motivation intrinsèque à la stimulation existait aussi une corrélation significative avec les types de motivation externe identifiée 0,42; introjectée 0,37; et une corrélation négativement significative avec l'amotivation de 0,17.

Au deuxième niveau de la forme autodéterminée de la motivation externe, les résultats ont montré une même corrélation significative entre de la motivation extrinsèque introjectée et identifiée 0,54 et la motivation externe et identifiée 0,28.

Au second niveau externe existait une corrélation significative entre l'identifiée et introjectée 0,54; entre l'externe et l'identifiée 0,28.

Au dernier niveau externe existait aussi une corrélation significative entre l'identifiée et externe 0,28; entre l'introjectée et externe 0,56.

Dans la troisième forme de l'autodétermination, il existait une corrélation négativement significative entre l'amotivation et la motivation intrinsèque à l'accomplissement -0,22 et à la stimulation -0,17. Cependant il n'existait pas de corrélation significative au niveau des autres types de motivation avec l'amotivation.

Les résultats de la présente étude montraient une présence de la motivation autodéterminée; cependant, ces résultats ne montraient pas une influence de la motivation autodéterminée sur les résultats de médailles, étant donné qu'il avait une absence de corrélation significative avec la performance. Pour une participation de 312 athlètes à la compétition, les résultats en kata montraient qu'il avait 16 médailles d'or, 23 médailles d'argent, et 36 médailles de bronze. En kumité, les participants avaient

récolté les médailles (26 en kumité, 25 en argent et 48 en bronze. Comparativement aux résultats de la saison précédente, soit 2012-2013, il y avait plus de médailles en kata (or 29, argent 32, et bronze 41) et en kumité (or 32, argent 27, bronze 48).

Les résultats étaient en accord, d'une part, avec les études de (Gillet, Berjot et Paty, 2009) selon lesquelles le profil motivationnel des athlètes peut varier suivant le contexte. Aussi, ces mêmes études démontraient des niveaux élevés de la motivation autodéterminée qui conduisait à de meilleures performances que ce qui était présenté parmi les athlètes.

D'autre part, les résultats étaient en désaccord parce qu'ils montraient plus en général un niveau élevé de la motivation et plus précisément la motivation intrinsèque dans la compétition, mais pas un rapport direct sur la performance, comme démontré dans l'étude de (Roberts, 1992) avec un groupe d'athlètes qui avaient un score élevé de motivation non autodéterminée, mais avaient des scores élevés de la performance. Ce qui pouvait expliquer que le niveau élevé de motivation autodéterminée n'aboutissait pas forcément à un niveau de performance élevée.

Il était probable que des faits comme une compétition en début de saison au mois de novembre n'étaient pas favorables à une performance chez nos participants dans cette étude, aussi les enfants karatékas étaient de jeunes athlètes non professionnels et qu'ils n'étaient pas soumis à un entraînement de compétition ou ils n'étaient pas prêts physiquement pour démarrer une compétition.

Pour conclure, les résultats n'avaient pas démontré une influence élevée de la motivation sur la performance. Il faudrait avoir une analyse multidimensionnelle de cette dernière et aussi voir d'autres facteurs pouvant participer à l'influence de la performance sportive, par exemple l'environnement social et physique, ou l'encadrement professionnel des athlètes par les entraîneurs, par exemple.

CONCLUSION

L'objectif principal de cette étude était de voir les différents types de motivation chez les enfants pratiquant le karaté. Cette étude avait révélé l'importance de la motivation autodéterminée de Deci et Ryan (1985) sur la pratique des enfants. La motivation était au début et à la fin de toute pratique sous différentes formes, celle qui ressortait en premier parmi les différents types et qui affirmait notre hypothèse que c'était la motivation intrinsèque, et plus précisément celle à l'accomplissement, $\bar{X}=4,51$ chez les garçons et $\bar{X}=4,36$ chez les filles. Les mêmes types de motivation se retrouvaient chez les participants garçons et filles. L'écart de la moyenne de motivation était un peu plus élevé chez les garçons que chez les filles, cela s'expliquait par le fait que les pratiquants garçons étaient plus nombreux, mais l'écart n'était pas significatif.

Il était important de souligner la présence des autres types de motivation externe (identifiée, introjectée, externe) à des degrés différents. Il était probable que certains pratiquants s'inscrivaient à cette compétition parce qu'ils étaient animés par un désir de gagner des médailles ou c'étaient les parents ou les instructeurs de karaté qui les poussaient à y participer.

Cependant, l'étude n'avait pas révélé une grande influence de la motivation sur la performance des participants à cette première compétition de cette saison, étant donné le nombre de médailles par rapport aux résultats de la saison précédente 2013-2014.

L'amotivation est très faible chez nos participants. Cela permet de conclure que le modèle hiérarchique de Vallerand (1997) et l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) expliquent clairement l'engagement des enfants au karaté, ou aux activités physiques en général.

5.1 Les limites de la recherche

L'étude était originale parce qu'il n'y avait pas, à notre connaissance, de recensement dans la littérature concernant une recherche portant sur la motivation des enfants à la pratique du karaté. La psychologie des enfants au karaté et en générale dans les arts martiaux reste un domaine à explorer.

Il y avait très peu de publications scientifiques et/ou des revues qui étaient publiées par des instructeurs de karaté qui relataient beaucoup plus de la pédagogie du karaté, sur le contenu technique de l'art martial ou sur son historique.

Une grande limite dans l'étude était l'absence d'une comparaison de résultats parce qu'il y avait une absence d'outils de mesure valides chez la population des jeunes de moins de 13 ans, ce qui faisait que le questionnaire était inspiré de l'ÉMS de Vallerand et était adapté et utilisé pour les sujets de la présente étude.

Tous les résultats de compétitions n'étaient pas pris en compte, parce que la saison sportive était caractérisée par beaucoup de compétitions qui se déroulaient à des moments précis de l'année. Il n'y avait pas eu de suivi des résultats des athlètes pour voir l'évolution et/ou faire la comparaison des performances. Si les questionnaires étaient remplis par les participants dans les clubs, ils n'en étaient pas de même pour les résultats de la compétition qui étaient fournis par la Fédération après deux semaines.

Les participants de la présente étude étaient choisis parmi certains clubs dans la province de Québec et malgré l'accord de Karaté Québec il y avait des clubs qui n'avaient pas voulu prendre part à cette étude pour des raisons non justifiées.

5.2 Perspectives

Des recherches futures devraient s'orienter vers la validation de cet outil de mesure sur la motivation des enfants à la pratique des disciplines martiales, notamment le karaté.

Il serait aussi important de faire une comparaison de la motivation des enfants entre les différents clubs de la province, voire entre les régions du Canada, tout en prenant en compte les résultats des différentes compétitions organisées durant la saison.

ANNEXE A
TABLEAUX 6 À 60 – MOYENNE ET ÉCARTS TYPES (ÂGE/POIDS) DES
PARTICIPANTS DE CHAQUE CLUB OU DOJO

Tableau 6 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Budukan

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart
Garçons					type
Poids	5	31,00	40,00	37,00	3,74
Âge	5	9,0	11,0	10,6	,8

Filles Néant

Tableau 7 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Joyal Karaté

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart
Garçons					type
Poids	14	29,00	53,00	38,35	6,73
Âge	14	8,0	15,0	10,8	1,9

Tableau 8 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Joyal Karaté

Genre : Filles	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	4	29,00	35,00	32,50	2,51
Âge	4	9,00	11,0	10,2	,9

Tableau 9 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club BKG

Genre : Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	20	26,00	53,00	38,50	6,10
Âge	20	7,0	13,0	10,7	1,4

Tableau 10 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club BKG

Genre : Filles	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	1	37,00	37,00	37,00	.
Âge	1	11,0	11,0	11,0	.

Tableau 11 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Sankudo

Genre : Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	40,00	42,00	41,00	1,41
Âge	2	11,0	12,0	11,5	,7

Tableau 12 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Sankudo

Genre : Filles	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	29,00	38,00	33,50	6,36
Âge	2	9,0	12,0	10,5	2,1

Tableau 13 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) club Kobusho

Genre : Filles	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	31,00	36,00	33,50	3,53
Âge	2	9,0	11,0	10,0	1,4

Garçons Néant

Tableau 14 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du Dojo K Terrebonne Kobushi

Genre : Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	4	32,00	45,00	39,75	5,56
Âge	4	9,0	12,0	10,7	1,2

Tableau 15 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) Club John Gilbert

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	2	27,00	41,00	34,00	9,89
Âge	2	7,0	11,0	9,0	2,8

Filles Néant

Tableau 16 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club ST-Nobert

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	4	25,00	45,00	35,00	10,45
Âge	4	7,0	11,0	9,0	2,3

Filles Néant.

Tableau 17 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) Karaté kama

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	15	30,00	46,00	39,10	4,34
Âge	15	9,0	13,0	11,2	1,0

Tableau 18 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Karaté kama

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	9	32,00	39,00	35,77	2,43
Âge	9	9,0	12,0	11,3	1,0

Tableau 19 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons)**Gaman Karaté-do**

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	8	28,00	40,00	34,37	4,53
Âge	8	9,0	12,0	10,2	1,3

Filles Néant

Tableau 20 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons)**Karaté Guy Brodeur**

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	6	25,00	42,00	32,16	6,04
Âge	6	9,0	13,0	10,0	1,6

Tableau 21 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club**Karaté Guy Brodeur**

	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne
Poids	1	30,00	30,00	36,39
Âge	1	11,0	11,0	10,37

Tableau 22 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Karaté Maloney

Genre :					
Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	40,00	41,00	40,50	,70
Âge	2	12,0	12,0	12,0	,0

Tableau 23 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Karaté Maloney

Genre :					
Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	4	32,00	38,00	35,50	2,51
Âge	4	11,0	12,0	11,2	,5

Tableau 24 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Karaté St-Hubert

Genre :					
Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	35,00	41,00	38,00	4,24
Âge	2	11,0	12,0	11,5	,7

Filles Néant.

Tableau 25 : (Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants filles) du club Dojokai

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	25,00	32,00	28,50	4,94
Âge	2	7,0	11,0	9,0	2,8

Garçons Néant.

Tableau 26 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Budokai Saint-Bruno

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	2	32,00	38,00	35,00	4,24
Âge	2	9,0	11,0	10,0	1,4

Tableau 27 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) Shinrai To Sonkai

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	9	24,00	39,00	32,33	5,65
Âge	9	7,0	11,0	9,2	1,5

Tableau 28 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Shinrai

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	1	37,00	37,00	37,00	.
Âge	1	12,0	12,0	12,0	.

Tableau 29 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) SankudoSante-Julie

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	4	35,00	39,00	37,00	1,63
Âge	4	10,0	11,0	10,7	,5

Tableau 30 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Sankudo Sainte-Julie

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	2	31,00	34,00	32,50	2,12
Âge	2	9,0	11,0	10,0	1,4

Tableau 31 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Shito-Ryu-Trois-Rivière

Genre :					Écart
Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	type
Poids	3	28,00	31,00	30,00	1,73
Âge	3	7,0	9,0	8,3	1,1

Tableau 32 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Shito-Ryu-Trois-Rivière

Genre :					Écart
Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	type
Poids	1	25,00	25,00	25,00	.
Âge	1	7,0	7,0	7,0	.

Tableau 33 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Lachute

Genre :					Écart
Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	type
Poids	2	25,00	26,00	25,50	,70
Âge	2	8,0	8,0	8,0	,0

Tableau 34 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Lachute

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	31,00	34,00	32,50	2,12
Âge	2	9,0	11,0	10,0	1,4

Tableau 35 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Karaté Chito-Shin-Kai

Genre : Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	5	29,00	40,00	35,60	4,72
Âge	5	8,0	11,0	10,0	1,4

Tableau 36 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Karaté Chito-Shin-Kai

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	1	29,00	29,00	29,00	.
Âge	1	9,0	9,0	9,0	.

Tableau 37 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Guy Mony

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	8	35,00	50,00	41,50	5,85
Âge	8	11,0	13,0	11,3	,7

Tableau 38 : (Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants filles) du club Guy Mony

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	30,00	31,00	30,50	,70
Âge	2	9,0	9,0	9,0	,0

Tableau 39 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Kunité Kan Gaspé

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	2	35,00	65,00	50,00	21,21
Âge	2	9,0	13,0	11,0	2,8

Tableau 40 : (Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants filles) du club Kumité Kan Gaspé

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	1	36,00	36,00	36,00	.
Âge	1	11,0	11,0	11,0	.

Tableau 41 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (Garçons) du club Centre Shin

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	3	37,00	49,00	42,33	6,11
Âge	3	11,0	13,0	11,6	1,1

Tableau 42 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Karaté du Plateau

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	4	30,00	55,00	40,50	10,53
Âge	4	9,00	13,0	11,0	1,6

Tableau 43 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Karaté du Plateau

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	2	<u>28,00</u>	<u>38,00</u>	<u>33,00</u>	<u>7,07</u>
Âge	2	<u>9,0</u>	<u>11,0</u>	<u>10,0</u>	<u>1,41</u>

Tableau 44 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club JKA Waterloo

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	3	35,00	40,00	38,00	2,64
Âge	3	11,0	11,0	11,0	,0

Filles Néant.

Tableau 45 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Shito-Ryu-Sainte-Julie

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	2	40,00	44,00	42,00	2,8
Âge	2	11,0	13,0	12,0	1,4

Tableau 46 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Shito-Ryu-Sainte-julie

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	2	39,00	40,00	39,50	,70
Âge	2	11,0	12,0	11,5	,7

Tableau 47 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Skif Beauce

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	1	29,00	29,00	29,00	.
Âge	1	8,0	8,0	8,0	.

Garçons Néant

Tableau 48 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Karaté Rosemont

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	3	29,00	39,00	35,33	5,50
Âge	3	8,0	11,0	10,0	1,7

Tableau 49 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Karaté Rosemont

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	2	30,00	36,00	33,00	4,24
Âge	2	9,0	11,0	10,0	1,4

Tableau 50 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Karaté Chito-Shin Kai

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	1	29,00	29,00	29,00	.
Âge	1	8,0	8,0	8,0	.

Filles Néant

Tableau 51 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Rouyn Noranda Wado-Kai

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	1	45,00	45,00	45,00	.
Âge	1	11,0	11,0	11,0	.

Tableau 52 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Karaté Montréal-Nord

Genre :					
Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	9	24,00	44,00	34,11	6,48
Âge	9	8,0	13,0	10,0	2,0

Filles Néant.

Tableau 53 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Hakuro

Genre :					
Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	4	25,00	35,00	30,87	4,21
Âge	4	7,0	11,0	9,0	1,63299

Tableau 54 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Hakuro

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	3	30,00	39,00	34,66	4,50
Âge	3	9,0	12,0	10,6	1,5

Tableau 55 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Centre Shin

Genre : Fille	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	1	40,00	40,00	40,00	.
Âge	1	12,0	12,0	12,0	.

Garçons Néant.

Tableau 56 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Yoshukan Gadbois

Genre : Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	2	32,50	34,00	33,25	1,06
Âge	2	9,0	9,0	9,0	,0

Tableau 57 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Corps et Esprit

Genre : Garçons	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Poids	3	25,00	34,00	30,00	4,58
Âge	3	8,0	11,0	9,3	1,5

Tableau 58 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Corps et Esprit

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	2	30,00	34,00	32,00	2,82
Âge	2	9,0	11,0	10,0	1,41

Tableau 59 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (garçons) du club Ste-Collette

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Garçons					
Poids	1	35,00	35,00	35,00	.
Âge	1	11,0	11,0	11,0	.

Filles Néant

Tableau 60 : Moyenne et écarts types (âge/poids) des participants (filles) du club Karaté Excellence

Genre :	Nombre	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Fille					
Poids	3	35,00	38,00	36,66	1,52
Âge	3	11,0	12,0	11,6	,5

Garçons Néant

ANNEXE B
FIGURES 5 À 50 – MOTIVATION ET PERFORMANCE DES PARTICIPANTS
EN COMPÉTITION

Figure 5 – Corrélations entre motivation et performance en kata argent

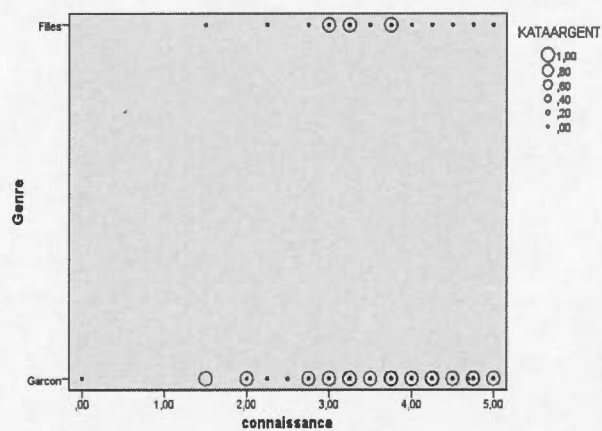


Figure 6 – Corrélations entre motivation et performance en kata Bronze

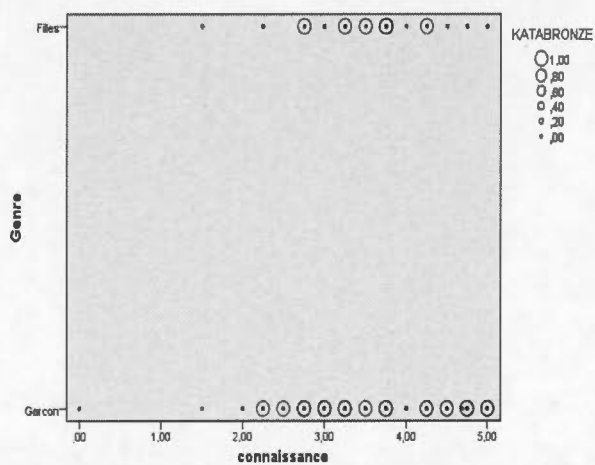


Figure 7 – Corrélations entre motivation et performance en kumité argent

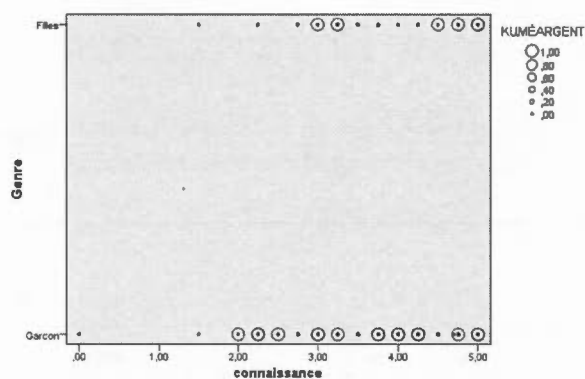


Figure 8 – Corrélations entre motivation et performance en kumité or

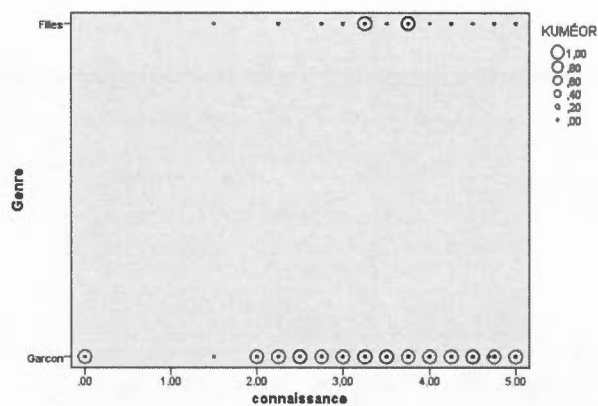


Figure 9 – Corrélations entre motivation et performance en kata Or

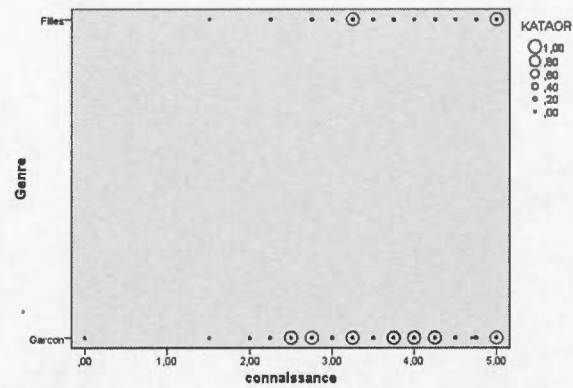


Figure 10 – Corrélations entre motivation et performance en kata argent

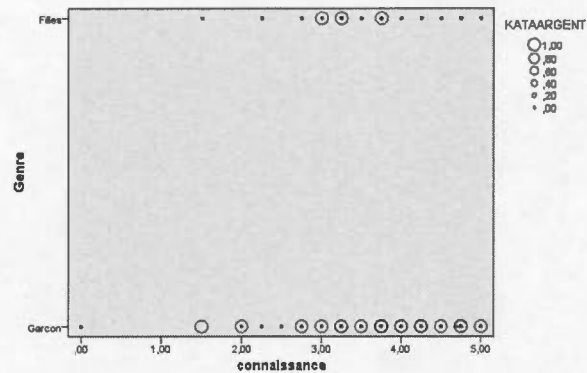


Figure 11 – Corrélations entre motivation et performance en kata bronze

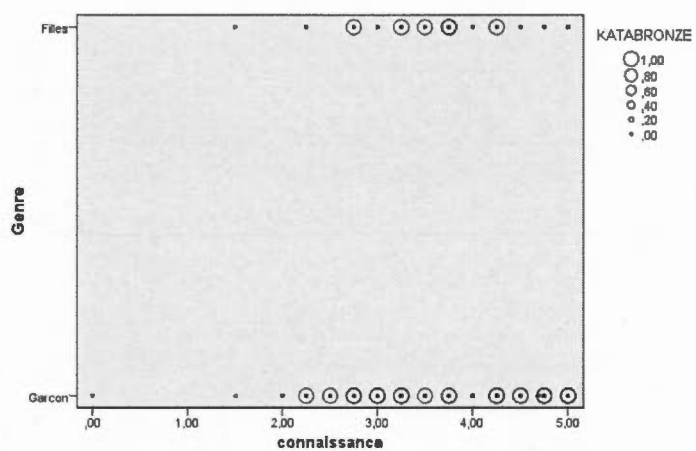


Figure 12 – Corrélations entre motivation et performance en kumité or

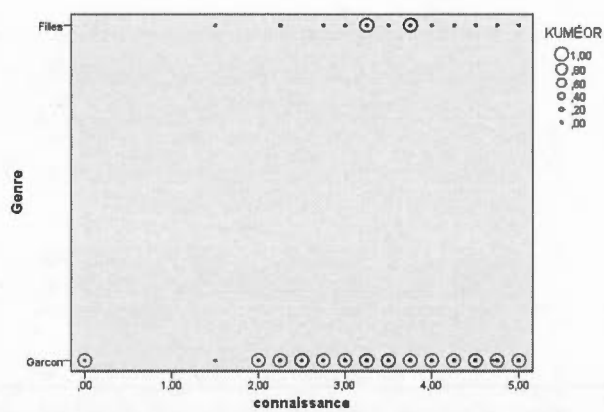


Figure 13 – Corrélations entre motivation et performance en kumité argent

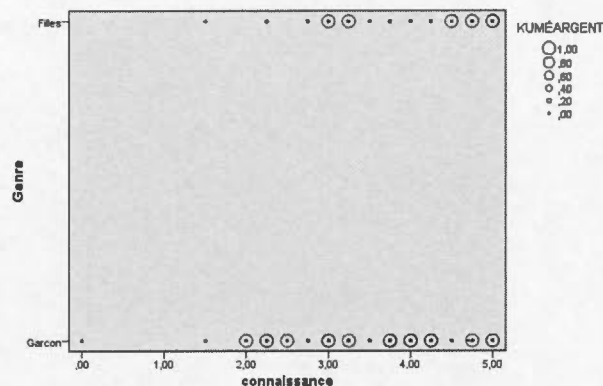


Figure 14 – Corrélations entre motivation et performance en kumité bronze

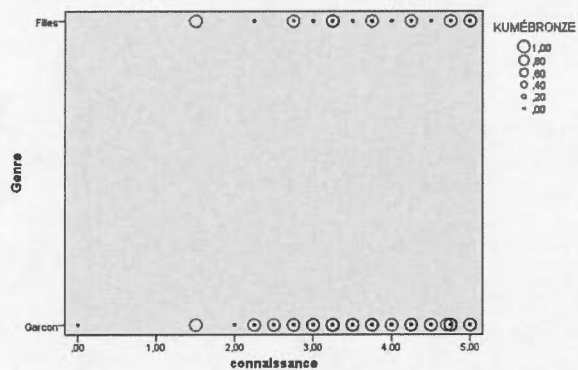


Figure 15 – Corrélations entre motivation et performance en kata or

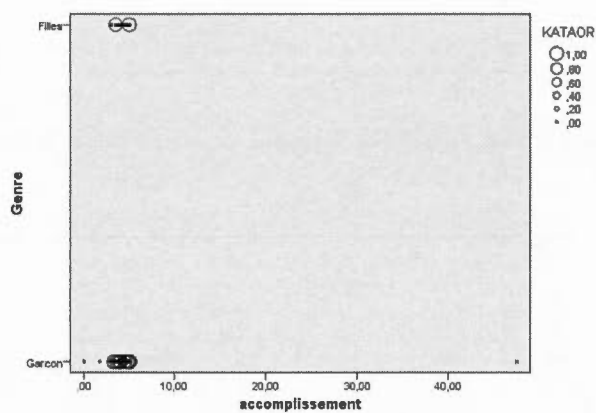


Figure 16 – Corrélations entre motivation et performance en kata argent

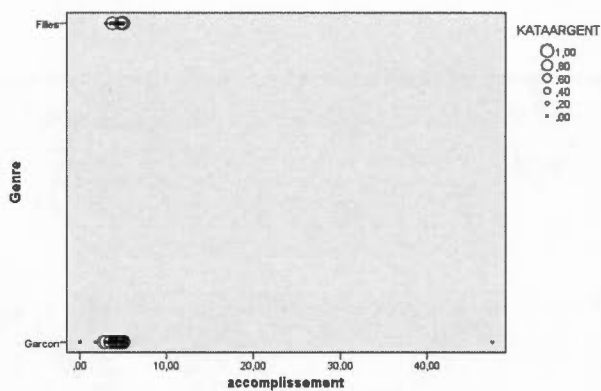


Figure 17 – Corrélations entre motivation et performance en kata bronze

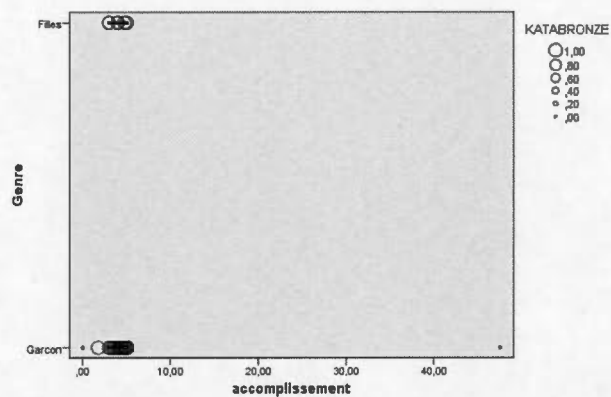


Figure 18 – Corrélations entre motivation et performance en kumité or

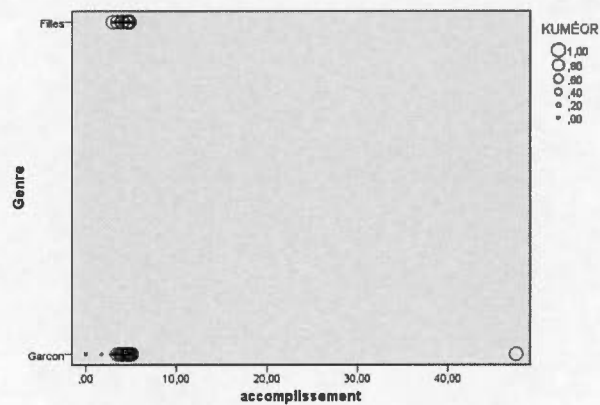


Figure 19 – Corrélations entre motivation et performance en kumité argent

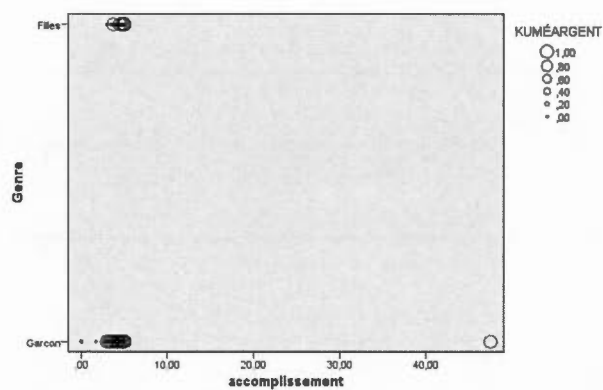


Figure 20 – Corrélations entre motivation et performance en kumité bronze

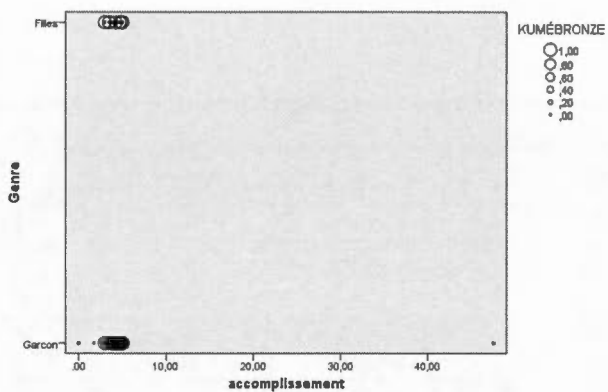


Figure 21 – Corrélations entre motivation et performance en kata or

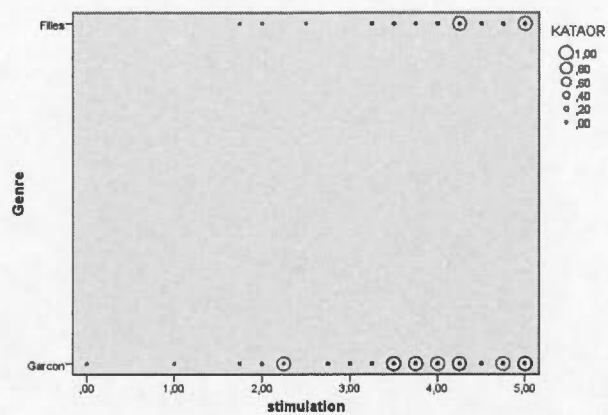


Figure 22 – Corrélations entre motivation et performance en kata argent

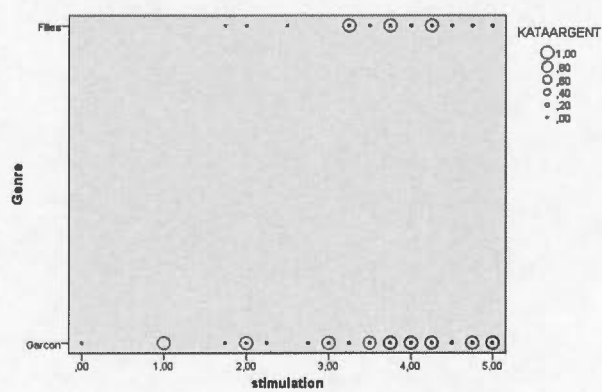


Figure 23 – Corrélations entre motivation et performance en kata bronze

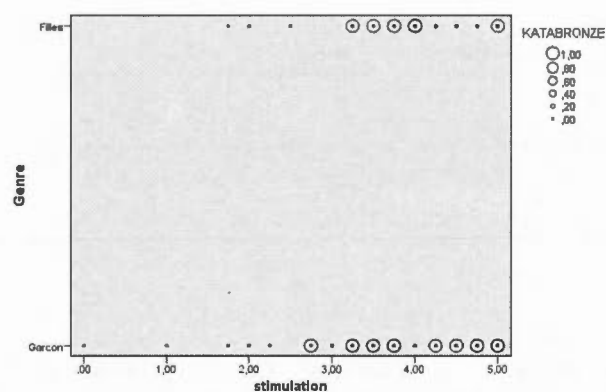


Figure 24 – Corrélations entre motivation et performance en kumité or

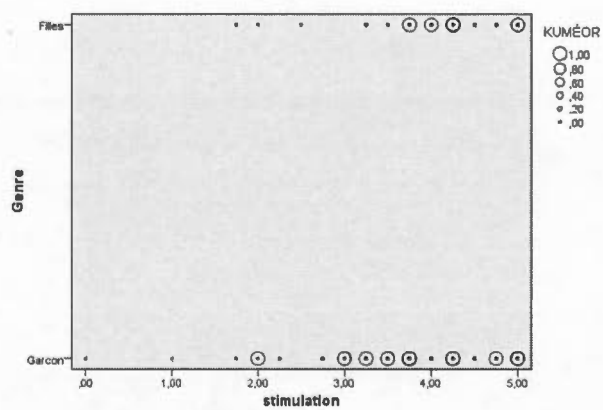


Figure 25 – Corrélations entre motivation et performance en kumité argent

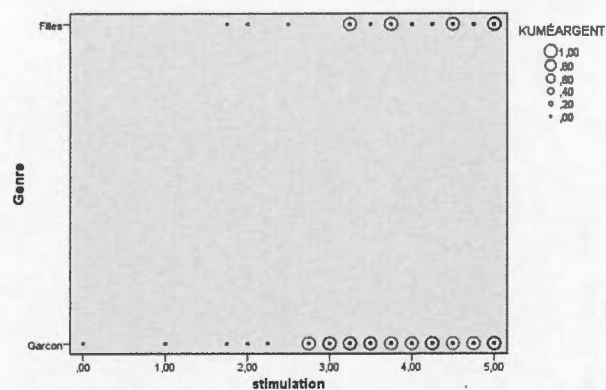


Figure 26 – Corrélations entre motivation et performance en kumité bronze

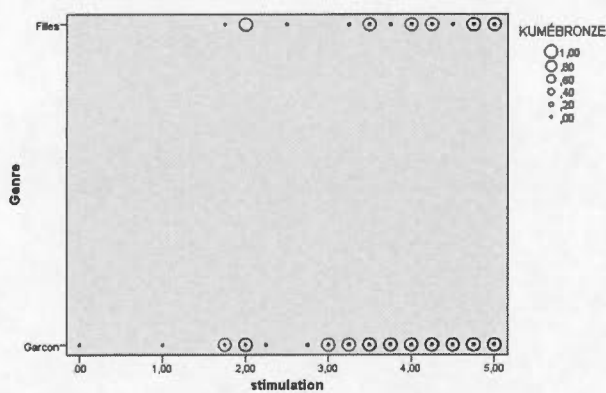


Figure 27 – Corrélations entre motivation et performance en kata or

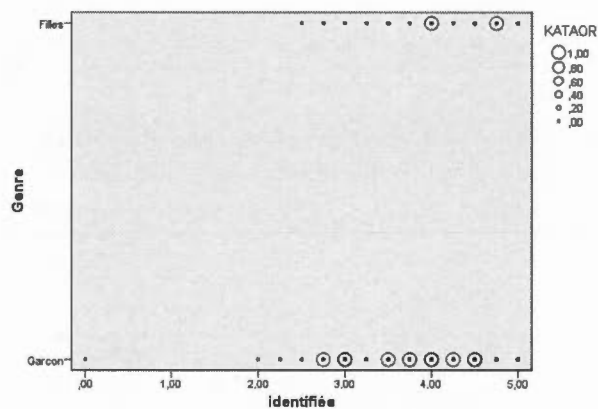


Figure 28 – Corrélations entre motivation et performance en kata argent

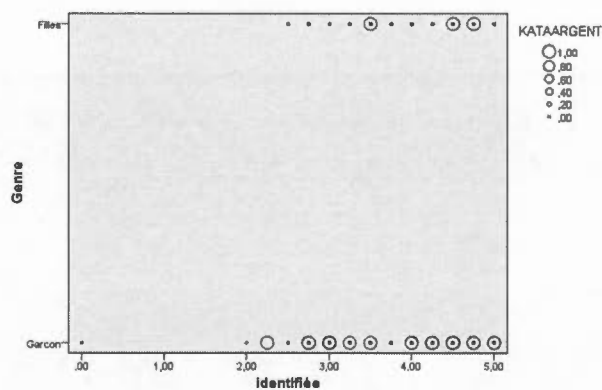


Figure 29 – Corrélations entre motivation et performance en kata bronze

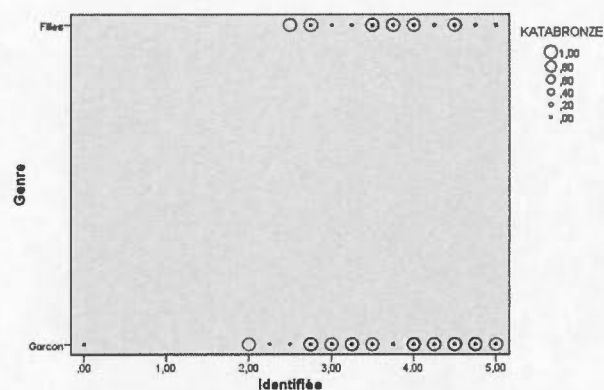


Figure 30 – Corrélations entre motivation et performance en kumité or

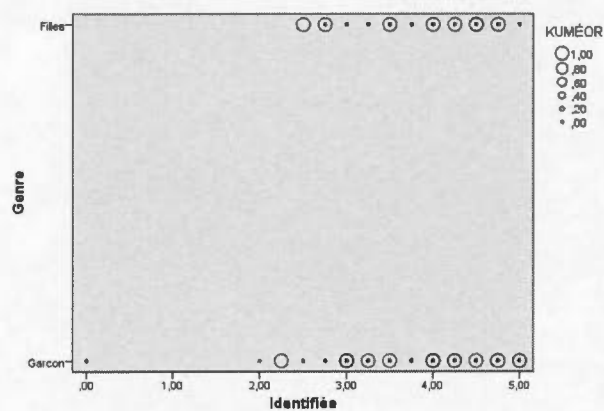


Figure 31 – Corrélations entre motivation et performance en kumité argent

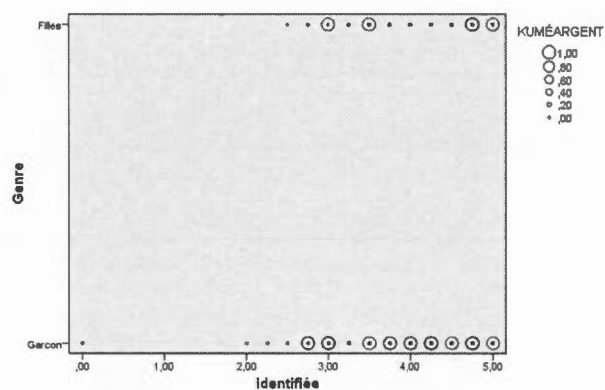


Figure 32 – Corrélations entre motivation et performance en kumité bronze

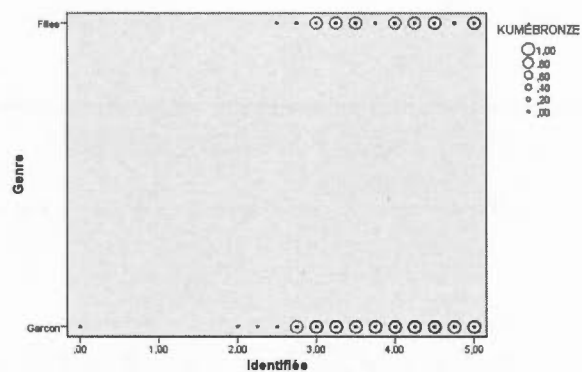


Figure 33 – Corrélations entre motivation et performance en kata or

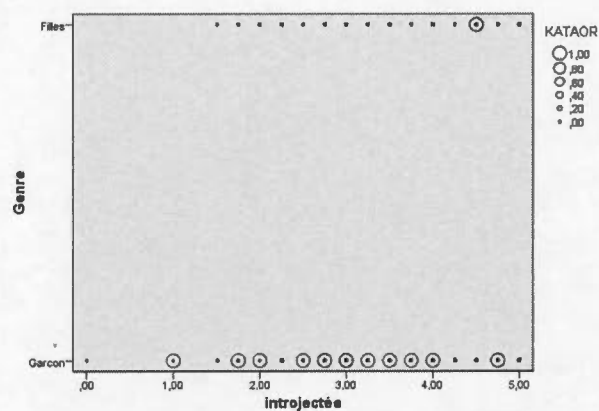


Figure 34 – Corrélations entre motivation et performance en kata argent

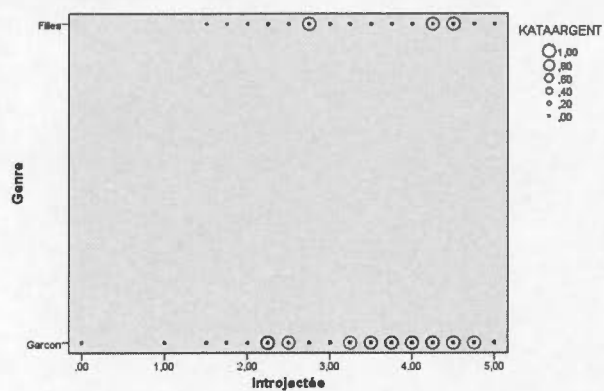


Figure 35 – Corrélations entre motivation et performance en kata bronze

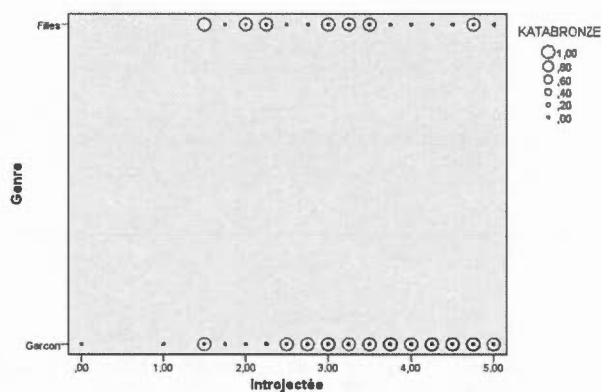


Figure 36 – Corrélations entre motivation et performance en kumité or

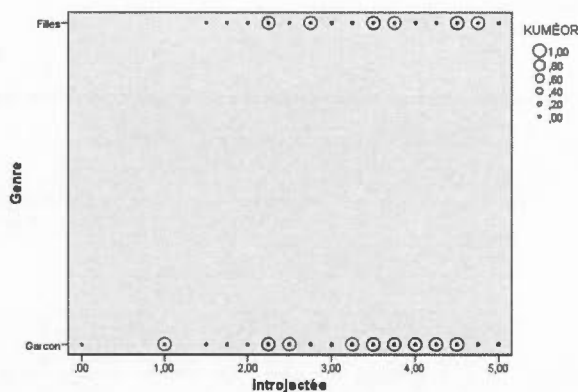


Figure 37 – Corrélations entre motivation et performance en kumité argent

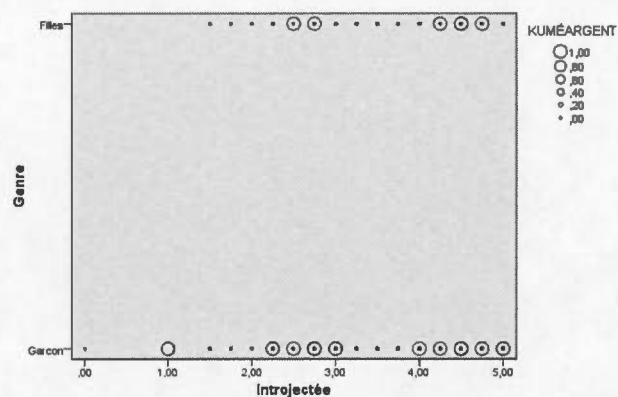


Figure 38 – Corrélations entre motivation et performance en kumité bronze

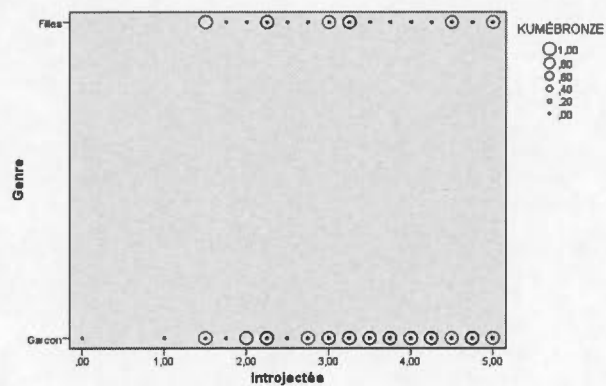


Figure 39 – Corrélations entre motivation et performance en Kata or

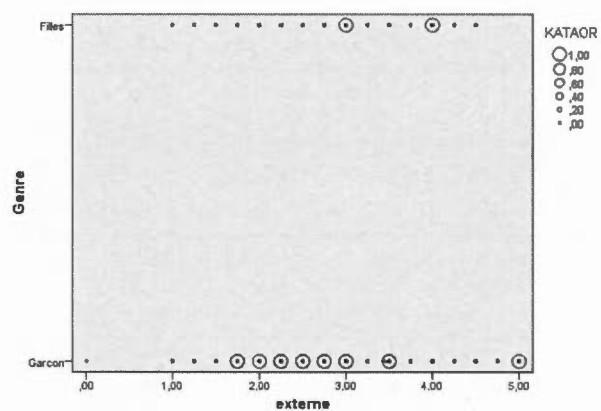


Figure 40 – Corrélations entre motivation et performance en kata argent

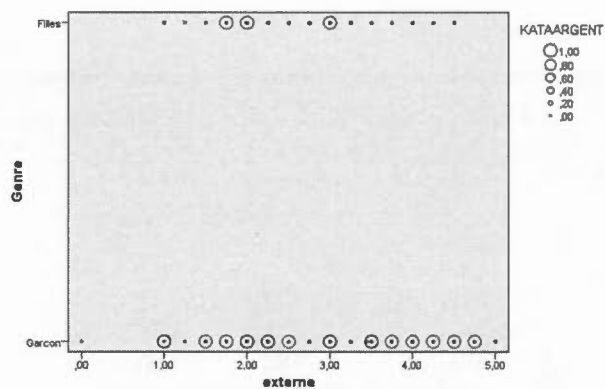


Figure 41 – Corrélations entre motivation et performance en kukata bronze

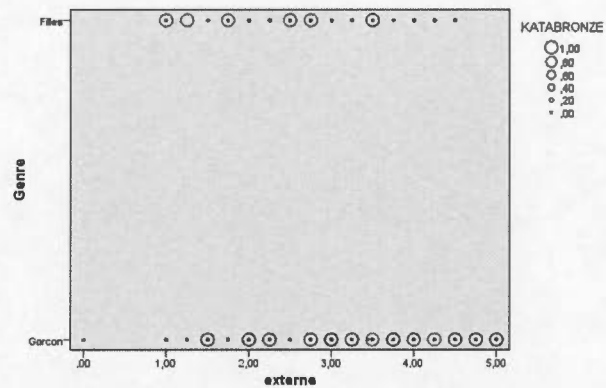


Figure 42 – Corrélations entre motivation et performance en kumité or

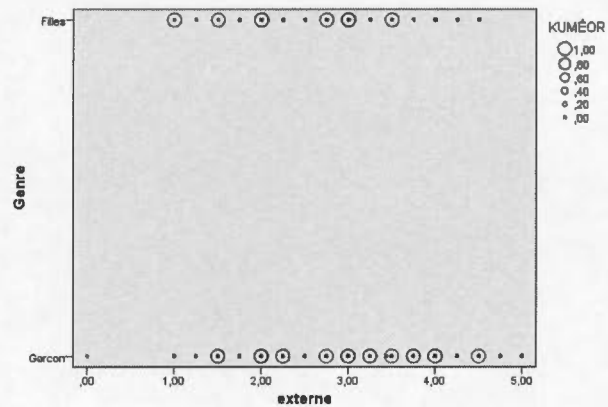


Figure 43 – Corrélations entre motivation et performance en kumité argent

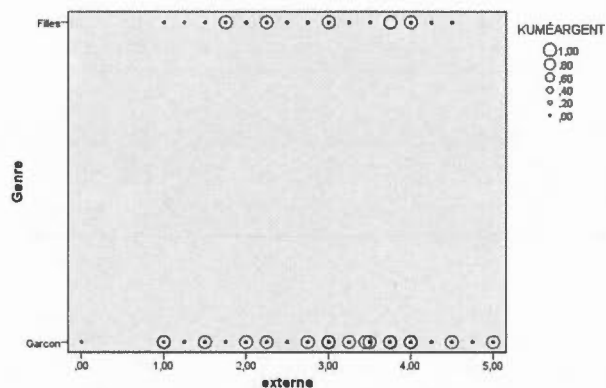


Figure 44 – Corrélations entre motivation et performance en kumité bronze

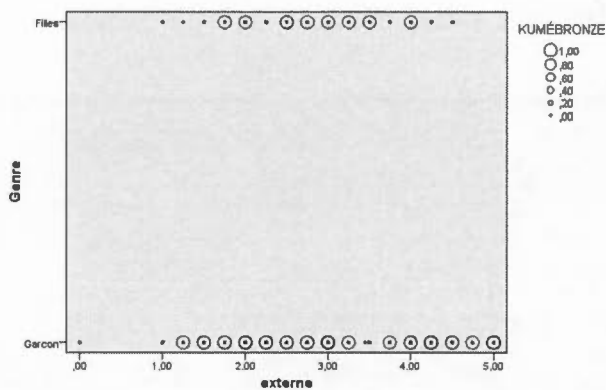


Figure 45 – Corrélations entre amotivation et performance en kata or

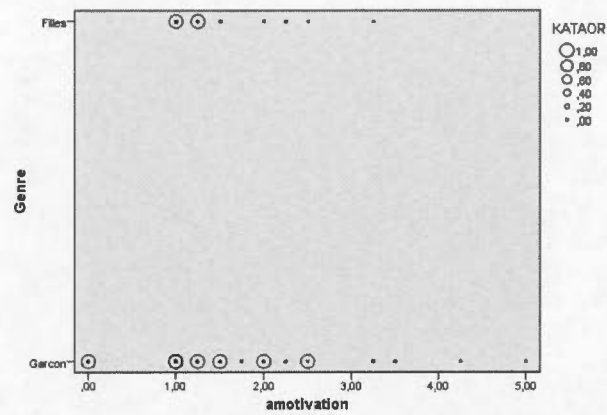


Figure 46 – Corrélations entre amotivation et performance en kata argent

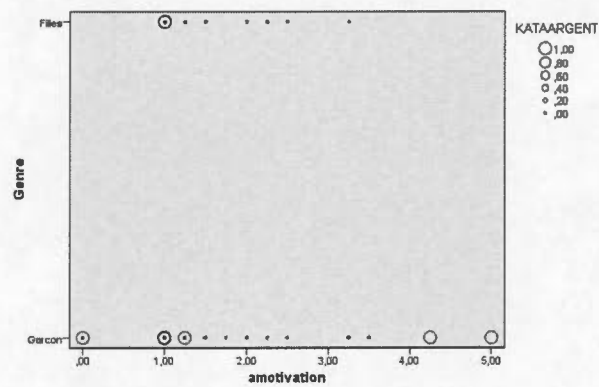


Figure 47 – Corrélations entre amotivation et performance en kata bronze

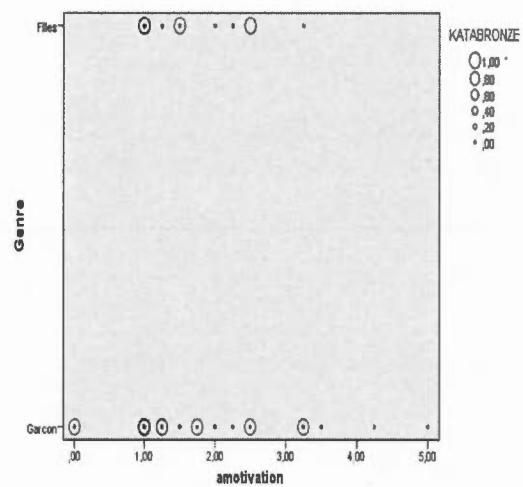


Figure 48 – Corrélations entre amotivation et performance en kumité or

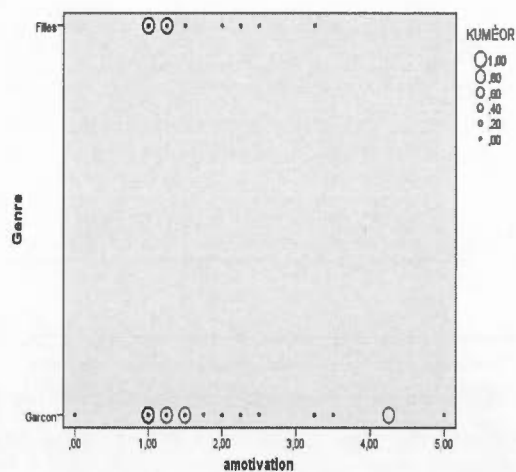


Figure 49 – Corrélations entre amotivation et performance en kumité argent

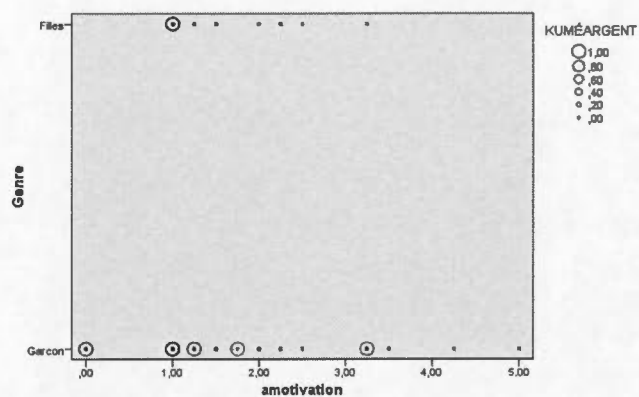
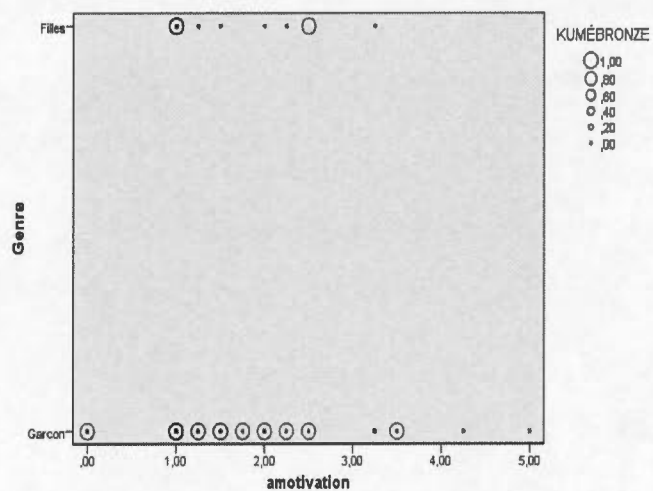


Figure 50 – Corrélations entre amotivation et performance en kumité bronze



APPENDICE A
Échelle de motivation dans le sport (ÉMS 28)

Nathalie M. Brière, Robert J. Vallerand, Marc R. Blais, Luc G. Pelletier (1995)

International Journal of Sport Psychology, 26, 465-489

ATTITUDES DANS LE SPORT

*Indique le sport auquel tu feras référence tout au long des 28 prochaines questions
(ex.: basket-ball, badminton...):*

—

*Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à
l'une des raisons pour lesquelles tu pratiques le sport que tu viens d'identifier.*

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

EN GENERAL, POURQUOI PRATIQUES-TU CE SPORT ?

1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques
d'entraînement. 1 2 3 4 5 6 7

2. Parce que ça me permet d'être bien vu par les gens
que je connais ! 1 2 3 4 5 6 7

3. Parce que selon moi, c'est une des meilleures façons de

- rencontrer du monde. 1 2 3 4 5 6 7
4. Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport. 1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaines techniques d'entraînement difficiles. 1 2 3 4 5 6 7
6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme. 1 2 3 4 5 6 7
7. Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport. 1 2 3 4 5 6 7
8. Pour le prestige d'être un E. athlète. 1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que c'est un des bons moyens que j'ai choisis afin de développer d'autres aspects de ma personne. 1 2 3 4 5 6 7
10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certains de mes points faibles. 1 2 3 4 5 6 7
11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement. 1 2 3 4 5 6 7
13. Il faut absolument que je fasse du sport pour me sentir bien

12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment
"Embarqué-e" dans l'activité. 1 2 3 4 5 6 7
- Dans ma peau. 1 2 3 4 5 6 7
14. Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport; plus j'y pense,
plus j'ai le goût de lâcher le milieu sportif. 1 2 3 4 5 6 7
15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne
mes habiletés. 1 2 3 4 5 6 7
16. Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être
en forme. 1 2 3 4 5 6 7
17. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de
nouvelles méthodes d'entraînement. 1 2 3 4 5 6 7
18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de
choses qui peuvent m'être utiles dans d'autres domaines
de ma vie. 1 2 3 4 5 6 7
19. Pour les émotions intenses que je recense à faire un sport
que j'aime. 1 2 3 4 5 6 7
20. Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne crois pas être
vraiment à ma place dans le sport. 1 2 3 4 5 6 7
21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps

- d'en faire. 1 2 3 4 5 6 7
22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains
mouvements difficiles. 1 2 3 4 5 6 7
23. Pour montrer aux autres à quel point je suis bon-ne dans
mon sport. 1 2 3 4 5 6 7
24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des
techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées. 1 2 3 4 5 6 7
25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de
bonnes relations avec mes amis-es. 1 2 3 4 5 6 7
26. Parce que j'aime le "feeling" de me sentir "plongée" dans
l'activité. 1 2 3 4 5 6 7
27. Parce qu'il faut que je fasse du sport régulièrement. 1 2 3 4 5 6 7
28. Je me le demande bien; je n'arrive pas à atteindre les objectifs
que je me fixe. 1 2 3 4 5 6 7

CLÉ DE CODIFICATION DE L'ÉMS-28

1, 11, 17, 24 Motivation intrinsèque à la connaissance

5, 10, 15, 22 Motivation intrinsèque à l'accomplissement

7, 12, 19, 26 Motivation intrinsèque à la stimulation

3, 9, 18, 25 Motivation extrinsèque - identifiée

6, 13, 21, 27 Motivation extrinsèque - introjectée

2, 8, 16, 23 Motivation extrinsèque - régulation externe

4, 14, 20, 28 amotivation

APPENDICE B
Questionnaire Pelletier et al. (2013)

Why do you practice your sport?

Please think about why you practice your primary sport and respond to the questions below. Using the following scale, please indicate to what extent each of the following items corresponds to one of the reasons for which you are presently practicing your sport.

Does not correspond at all 1	Corresponds very little 2	Corresponds à titre 3	Corresponds moderately 4	Corresponds quite a bit 5	Corresponds quite a lot 6	Corresponds completely 7
---------------------------------------	---------------------------------	-----------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

1. Because I would feel bad about myself if I did not take the time to do it. 1 2 3 4 5 6 7
2. I used to have good reasons for doing sports, but now I am asking myself if I should continue. 1 2 3 4 5 6 7
3. Because it is very interesting to learn how I can improve. 1 2 3 4 5 6 7
4. Because practicing sports reflects the essence of whom I am. 1 2 3 4 5 6 7
5. Because people I care about would be upset with me if I didn't. 1 2 3 4 5 6 7
6. Because I found it is a good way to develop aspects of myself that I value. 1 2 3 4 5 6 7
7. Because I would not feel worthwhile if I did not. 1 2 3 4 5 6 7

8. Because I think others would disapprove of me if I did not. 1 2 3 4 5 6 7
9. Because I find it enjoyable to discover new performance strategies. 1 2 3 4 5 6 7
10. I don't know anymore; I have the impression that I am incapable of succeeding in this sport. 1 2 3 4 5 6 7
11. Because participating in sport is an integral part of my life. 1 2 3 4 5 6 7
12. Because I have chosen this sport as a way to develop myself 1 2 3 4 5 6 7
13. It is not clear to me anymore; I don't really think my place is in sport. 1 2 3 4 5 6 7
14. Because through sport, I am living in line with my deepest principles. 1 2 3 4 5 6 7
15. Because people around me reward me when I do. 1 2 3 4 5 6 7
16. Because I feel better about myself when I do. 1 2 3 4 5 6 7
17. Because it gives me pleasure to learn more about my sport. 1 2 3 4 5 6 7
18. Because it is one of the best ways I have chosen to develop other aspects of myself 1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi pratiques-tu ton sport ?

À l'aide de l'échelle ci-dessous, indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu pratiques ton sport.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

1. Parce que je me sentirais mal dans ma peau si je ne prenais pas le temps de le faire. 1 2 3 4 5 6 7
2. Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport ; plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher le milieu sportif. 1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que c'est intéressant d'apprendre comment je peux m'améliorer. 1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que la pratique de mon sport reflète le caractère fondamental de qui je suis ? 1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que les personnes qui sont importantes pour moi seraient déçues de moi si je ne le faisais pas. 1 2 3 4 5 6 7
6. Parce que je trouve que c'est une bonne façon de développer des aspects de moi que je valorise. 1 2 3 4 5 6 7
7. Parce que je ne me sentirais pas comme une personne de valeur si je ne faisais pas mon sport. 1 2 3 4 5 6 7
8. Parce que je crois que les autres ne trouveraient pas ça bien si je ne le faisais pas. 1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que je trouve que c'est agréable de découvrir de nouvelles stratégies de performance. 1 2 3 4 5 6 7
10. Je ne le sais pas ; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport. 1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que prendre part à un sport est une partie intégrale de ma vie. 1 2 3 4 5 6 7
12. Parce que c'est un moyen que j'ai choisi pour ne me développer comme personne. 1 2 3 4 5 6 7
13. Je ne le sais pas clairement ; de plus, je ne crois pas être vraiment à ma place dans le sport. 1 2 3 4 5 6 7
14. Parce que par l'entremise du sport, je vis en accord avec 1 2 3 4 5 6 7

mes principes les plus profonds.

15. Parce que les personnes autour de moi me récompensent quand je le fais. 1 2 3 4 5 6 7
16. Parce que je me sens mieux dans ma peau lorsque je fais mon sport. 1 2 3 4 5 6 7
17. Parce qu'apprendre davantage sur mon sport me donne du plaisir. 1 2 3 4 5 6 7
18. Parce que c'est un des bons moyens que j'ai choisis afin de développer d'autres aspects de ma personne. 1 2 3 4 5 6 7

Scoring:

Intrinsic Regulation: 3, 9, 17

Integrated Regulation: 4, 11, 14

Identified Regulation: 6, 12, 18

Introjected Regulation: 1, 7, 16

External Regulation: 5, 8, 15

Non Regulation: 2, 10, 13

Pelletier, L.G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Validation of the Revised Sport Motivation Scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 329-341.

APPENDICE C
Questionnaire sur la motivation de Johanne Grenier

Pourquoi je participe au cours d'éducation physique ?

Presque jamais pour cette raison 1	Rarement pour cette raison 2	Parfois pour cette raison 3	Souvent pour cette raison 4	Presque toujours pour cette raison 5
---	---	---------------------------------------	---------------------------------------	--

Motivation intrinsèque

À la connaissance

1. Pour le plaisir d'en savoir plus sur les sports. 1 2 3 4 5
2. Pour le plaisir d'apprendre des activités (sports) que je n'ai jamais pratiquées. 1 2 3 4 5
3. Pour les connaissances que j'apprends sur la santé. 1 2 3 4 5
4. Parce que j'aime bien comprendre le fonctionnement des activités (sports). 1 2 3 4 5

À l'accomplissement

5. Parce que j'aime améliorer mes points faibles. 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 6. Parce que j'ai du plaisir lorsque je réussis un exercice difficile. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Parce que j'aime me dépasser. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Parce que j'aime perfectionner mes mouvements. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

À la stimulation

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 9. Parce que j'aime vraiment le cours d'éducation physique. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis vraiment « embarqué » dans l'activité (sport). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Pour le plaisir que je ressens lorsque je pratique une activité (sport) que j'aime. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Parce que l'éducation physique, c'est vraiment « trippant ». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Motivation extrinsèque

Régulation identifiée

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 13. Parce que c'est important pour moi d'être actif. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Parce que c'est important pour moi d'être bon dans les sports. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Parce que c'est important pour moi d'apprendre des habiletés qui me servent à l'extérieur du cours d'éducation physique. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Parce que c'est important pour moi d'être avec mes amis. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Régulation introjectée

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 17. Parce que je me sentirais mal si je ne participais pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Pour me prouver à moi-même que je peux réussir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Parce qu'il faut absolument être actif pour être en forme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Pour que mon enseignant d'éducation physique pense que je suis bon. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Régulation externe

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 21. Parce que j'aurai des ennuis si je ne participe pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Pour avoir une bonne note. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Pour ne pas que mon enseignant se fâche. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Parce que mes parents me disent que l'éducation physique c'est important. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

amotivation

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 25. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne trouve pas ça important. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne me sens vraiment pas à ma place dans le cours d'éducation physique. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Je ne sais pas pourquoi je participe, je pense vraiment que je perds mon temps dans le cours d'éducation physique. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne vois pas à quoi servent les cours d'éducation physique. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

APPENDICE D Questionnaire de Johanne Grenier adapté au karaté

Pourquoi je participe au cours de karaté ?

Presque jamais pour cette raison 1	Rarement pour cette raison 2	Parfois pour cette raison 3	Souvent pour cette raison 4	Presque toujours pour cette raison 5
---	--	---------------------------------------	---------------------------------------	---

Motivation intrinsèque

À la connaissance

1. Pour le plaisir d'en savoir plus sur le karaté. 1 2 3 4 5
2. Pour le plaisir d'apprendre le karaté que je n'ai jamais pratiqué. 1 2 3 4 5
3. Pour les connaissances que j'apprends sur la santé. 1 2 3 4 5
4. Parce que j'aime bien comprendre le fonctionnement du karaté. 1 2 3 4 5

À l'accomplissement

5. Parce que j'aime améliorer mes points faibles. 1 2 3 4 5
6. Parce que j'ai du plaisir lorsque je réussis un exercice difficile. 1 2 3 4 5
7. Parce que j'aime me dépasser. 1 2 3 4 5

8. Parce que j'aime perfectionner mes mouvements. 1 2 3 4 5

À la stimulation

9. Parce que j'aime vraiment le cours de karaté. 1 2 3 4 5

10. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis vraiment
« embarqué » dans le karaté. 1 2 3 4 5

11. Pour le plaisir que je ressens lorsque je pratique le karaté que
j'aime. 1 2 3 4 5

12. Parce que le karaté, c'est vraiment « trippant ». 1 2 3 4 5

Motivation extrinsèque

Régulation identifiée

13. Parce que c'est important pour moi d'être actif. 1 2 3 4 5

14. Parce que c'est important pour moi d'être bon en karaté. 1 2 3 4 5

15. Parce que c'est important pour moi d'apprendre des habiletés
qui me servent à l'extérieur du cours de karaté. 1 2 3 4 5

16. Parce que c'est important pour moi d'être avec mes amis. 1 2 3 4 5

Régulation introjectée

17. Parce que je me sentrais mal si je ne participais pas. 1 2 3 4 5

18. Pour me prouver à moi-même que je peux réussir. 1 2 3 4 5

19. Parce qu'il faut absolument être actif pour être en forme. 1 2 3 4 5

20. Pour que mon sensei de karaté pense que je suis bon. 1 2 3 4 5

Régulation externe

21. Parce que j'aurai des ennuis si je ne participe pas. 1 2 3 4 5

22. Pour avoir une bonne note. 1 2 3 4 5

23. Pour ne pas que mon enseignant se fâche. 1 2 3 4 5

24. Parce que mes parents me disent que le karaté, c'est important. 1 2 3 4 5

amotivation

25. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne trouve pas ça important. 1 2 3 4 5

26. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne me sens vraiment pas à ma place dans le cours de karaté. 1 2 3 4 5

27. Je ne sais pas pourquoi je participe, je pense vraiment que je perds mon temps dans le cours de karaté. 1 2 3 4 5

28. Je ne sais pas pourquoi je participe, je ne vois pas à quoi servent les cours de karaté. 1 2 3 4 5

APPENDICE E
Certificat d'accomplissement

Groupe en éthique
de la recherche

Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER

Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

harouna ba

***a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)***

11 février, 2014

APPENDICE F – UQAM
Formulaire d'information et de consentement
(participant mineur)

LA MOTIVATION DES ENFANTS DE 8 à 12 ANS À LA PRATIQUE DU KARATÉ

IDENTIFICATION

Responsable du projet : HAROUNA BA

Programme d'enseignement : KIN 8611 UQAM

Adresse courriel : haroun.ba@hotmail.fr

Téléphone : 438 875 3839

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à déterminer sa motivation à la pratique du karaté. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de SERCIA PIERRE, professeur au département de Sciences de l'éducation physique, à la Faculté des sciences UQAM. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 2668 ou par courriel à l'adresse : sercia.pierre@uqam.ca

L'instructeur-chef,

sensei de votre enfant a donné son accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychologie motivationnelle des enfants au karaté

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, il sera invité à répondre chez lui aux questionnaires qui lui seront remis avant, à son dojo. Une fois remplis il va les remettre à son instructeur qui se charge de ramasser les formulaires de consentement et les questionnaires

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Votre enfant peut garder l'anonymat s'il le désire en mettant seulement ses initiales ou son prénom sur le formulaire.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche, auront accès aux questionnaires. L'ensemble des questionnaires de recherche sera conservé par le chercheur responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée

publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS ?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000, poste 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa

participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à répondre aux questionnaires qui lui seront remis au dojo : OUI
N. NON

Signature de l'enfant :

Date :

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date

否

口天
口天
口天
口天
口天
口天

T	F
5	5
1	1
4	4

2	2
5	5
2	2
—	—
3	3
1	0
6	3
1	6

Suite à une rencontre avec monsieur Ba, force est de constater que celui-ci porte un intérêt particulier à son sujet d'étude en ce sens qu'il est lui-même impliqué dans la pratique du karaté depuis plusieurs années. À cet effet, il est membre du Club de karaté Montréal-Nord avec sensei André Lavoie et possède un grade Shodan. Il m'a aussi été possible d'échanger longuement sur les différents éléments de son projet pour apprécier les bénéfices qu'il pourrait apporter au monde du karaté en général par une meilleure compréhension des facteurs motivationnels des jeunes à s'initier à cette activité.

Comme vous pourrez le constater, monsieur Ba dispose de toutes les informations et références pertinentes des autorités académiques démontrant le sérieux de sa démarche et de son institution scolaire.

Je vous encourage à lui offrir votre collaboration et permettre à vos jeunes de pouvoir participer à ce projet autant pour l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences du sport que pour lui permettre de poursuivre son cheminement académique personnel et professionnel.

En espérant vous compter nombreux à y participer dans vos dojos, je vous prie d'agréer,
Madame, Monsieur, mes sincères salutations.



Georges Struthers
Directeur des activités

KARATÉ QUÉBEC est l'organisation de régle reconnue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du gouvernement du Québec ainsi que par Karaté Canada, dont la mission première est d'assurer un leadership en matière de développement et de promotion du karaté au Québec.

info@karatequebec.com karatequebec.com
4545, avenue Pierre-De Coubertin, Montréal (Québec) H1V 0B2

BIBLIOGRAPHIE

- André, Christophe. 2005. « L'estime de soi ». *Recherche en soins infirmiers*, no 3, p. 26-30.
- Beauregard, Éric, et Simon Cochrane. 2012. « Les impacts de la pratique du karaté sur la santé ».
- Behm, David G, Avery D Faigenbaum, Baraket Falk et Panagiota Klentrou. 2008. « Prise de position de la Société canadienne de physiologie de l'exercice: l'entraînement à la force chez les enfants et les adolescents ». *Physiol Appl Nutr Metab*, vol. 33, p. 1-2.
- Bessire, Dominique. 1999. « Définir la performance ». *Comptabilité-Contrôle-Audit*, no 2, p. 127-150.
- Biddle, Stuart, et Marios Goudas. 1994. « Sport, activité physique et santé chez l'enfant ». *Enfance*, vol. 47, no 2-3, p. 135-144.
- Billat, Véronique. 2003. *Physiologie et méthodologie de l'entraînement: de la théorie à la pratique*: De Boeck Supérieur p.
- Blais, Marc R, Nathalie M Brière, L Lachance, AS Riddle et RJ Vallerand. 1993. « L'inventaire des motivations au travail de Blais ». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, no 3, p. 185-215.
- Boiché, Julie, et Philippe Sarrazin. 2007. « Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique: une étude prospective sur six mois ». *Psychologie française*, vol. 52, no 4, p. 417-430.
- Bouchard, Caroline. 2008. *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*: PUQ p.
- Braunstein, Florence. 2001. *Les arts martiaux aujourd'hui: états des lieux*: Editions L'Harmattan p.
- Bréchat, Pierre-Henri, Patrick Aeberhard, Jean Lonsdorfer, René Demeulemeester, Fabienne Coquelet et Guy Delerue. 2001. « Activités physiques et sportives et santé publique ». *The Lancet*.
- Brière, NM, RJ Vallerand, MR Blais et LG Pelletier. 1995. « Developing and validating a measure of intrinsic and extrinsic motivation in sports: A scale of motivation for Sports (EMS) ». *International Journal of Sport Psychology*, vol. 26, no 4, p. 465-489.

- Caron, Marie-Noëlle, Chantal Sauvageau et Daniel Paquette. 2006. « Habitudes de vie et poids ». *État de situation, programmes en place et défis pour la région de la Capitale-Nationale*. Québec: Direction de la santé publique de la Capitale-Nationale.
- Cloutier, Richard, et André Renaud. 1990. *Psychologie de l'enfant*: Boucherville, Québec: G. Morin p.
- Cogérino, Geneviève, Patricia Marzin et Nathalie Méchin. 1998. « Prévention santé: pratiques et représentations chez les enseignants d'Education physique et sportive et de Sciences de la Vie et de la Terre ». *Recherche et formation*, vol. 28, p. 5-28.
- Cury, François, et Philippe Sarrazin. 2001. « Théories de la motivation et pratiques sportives ». *Etat des*.
- d'Arès, Jean-Christophe Damaisin, et Laurent Passé. 2008. *Guide pratique des arts martiaux*: Editions Amphora p.
- Dambrin, Claire, et Hélène Löning. 2008. « Systèmes de contrôle interactifs et théories de l'apprentissage: une relecture des travaux de R. Simons à l'aune des théories piagésiennes ». *Comptabilité-Contrôle-Audit*, no 3, p. 113-140.
- DE NIVEAUX, DE RAISONNEMENT. 2009. « LACOMBE Laurence PAYOT Marie ».
- Deynes, Florian. 2013. « Comment favoriser la motivation de l'élève de cycle 3 porteur d'un handicap moteur au regard d'une participation régulière aux séances d'Éducation physique et sportive? ».
- Dugas, Claude, et Mathieu Point. 2012. « Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans ».
- Dupont, Jean-Philippe, Ghislain Carlier, Philippe Gérard et Cécile Delens. 2009. « Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique: revue de la littérature ».
- Duret, Pascal. 2008. *Sociologie du sport*: Presses universitaires de France p.
- Elbe, Anne-Marie, et Franziska Wenhold. 2005. « Cross-cultural test-control criteria for the achievement motives scale-sport ». *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 3, no 2, p. 163-177.

- Famose, Jean-Pierre. 2001. « La motivation en EPS ». *Paris: Editions Armand Colin*.
- Ferrer-Caja, Emilio, et Maureen R Weiss. 2000. « Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education ». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 71, no 3, p. 267-279.
- Francoeur, Jimmy. 2003. *Profils psychologiques différentiels de pratiquants de deux arts martiaux, le judo et le karaté, et de non pratiquants*: Université du Québec à Trois-Rivières] [Trois-Rivières p.
- Fréchette, Nathalie. 2011. *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*: PUQ p.
- Funakoshi, Gichin. 1972. *Karate-Dô Kyôkan*. Tokyo: Kodansha International p.
- Funakoshi, Gichin, Jean-Pierre Vignau, Yan de Haan, Charles Abelé et Henry Plée. « LES ARTS MARTIAUX: UNE PSYCHOMOTRICITE INTEGRATIVE ».
- Gallois, Pierre, Jean-Pierre Vallée et Yves Le Noc. 2006. « L'activité physique: pourquoi? pour qui? comment la prescrire? ». *Médecine*, vol. 2, no 1, p. 20-24.
- Gill, Diane L, et Thomas E Deeter. 1988. « Development of the sport orientation questionnaire ». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 59, no 3, p. 191-202.
- Gillet, N, S Berjot et B Paty. 2009. « Profil motivationnel et performance sportive ». *Psychologie française*, vol. 54, no 2, p. 173-190.
- Gofi, Alfredo, et Luis M Zulaika. 2001. « L'éducation physique à l'école et l'amélioration du concept de soi ». *Staps*, no 3, p. 75-92.
- Gonon, F, J-M Guilé et D Cohen. 2010. « Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité: données récentes des neurosciences et de l'expérience nord-américaine ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 58, no 5, p. 273-281.
- Grim, Olivier R. 2004. « Les arts martiaux: une psychomotricité intégrative ». *Evolutions psychomotrices*, no 64, p. 71-83.

- Guay, Frédéric, Robert J Vallerand et Céline Blanchard. 2000. « On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS) ». *Motivation and emotion*, vol. 24, no 3, p. 175-213.
- Habersetzer, Roland. 2003. *Karaté pratique: du débutant à la ceinture noire*: Editions Amphora p.
- Hassandra, Maria, Marios Goudas et Stilian Chroni. 2003. « Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach ». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 4, no 3, p. 211-223.
- Hébert, Jacques (1998). Sport et arts martiaux comme moyens d'intervention auprès des garçons
- HEINE, Charles. 2012. « De Macadam Sport à Moselle Macadam Jeunesse: vers la promotion de l'activité physique et sportive en milieu rural chez les jeunes âgés de 11 à 17 ans ».
- Janssen, Ian. 2007. « Lignes directrices sur l'activité physique à l'intention des enfants et des jeunes Cet article est tiré d'un supplément intitulé Advancing physical activity measurement and guidelines in Canada: a scientific review and evidence-based foundation for the future of Canadian physical activity guidelines (Favoriser les lignes directrices et la mesure de l'activité physique au Canada: examen scientifique et justification selon les données probantes pour l'avenir des lignes directrices de l'activité physique canadienne) publié par Physiologie appliquée, nutrition et métabolisme et la Revue canadienne de santé publique. On peut aussi mentionner Appl. Physiol. Nutr. Metab. 32 (Suppl. 2F) ou Can. J. Public Health 98 (Suppl. 2) ». *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, vol. 32, no S2F, p. S122-S135.
- LaRochelle, Dominic. « Recomposition de l'univers philosophico-religieux des jeunes adultes pratiquants d'arts martiaux chinois au Québec. Vers une vision holistique du religieux vécu ».
- Lauzon, Francine. 1990. *L'éducation psychomotrice: source d'autonomie et de dynamisme*: PUQ p.
- Laval, Virginie. 2011. *Psychologie du développement: Modèles et méthodes*: Armand Colin p.
- Loutfi, Mohamed. 2011. « Le dojo du karaté-do: un espace de socialisation pour un jeune de la rue? ».

- Mettler, Anthony. « de l'"artiste martial" à l'"égaré" ».
- Mouhamet, L. 2011. « le dojo du karaté-do un espace de socialisation pour un jeune de la rue? ». Université du Québec à Montréal.
- Nolin, Bertrand, Gaston Godin et Denis Prud'homme. 2001. « Activité physique ». *La santé et le bien-être*, p. 171.
- Ntoumanis, Nikos. 2005. « A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework ». *Journal of educational psychology*, vol. 97, no 3, p. 444.
- Paoletti, René. 1999. « Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans ». *Boucherville*.
- Pelletier, Luc G, Meredith A Rocchi, Robert J Vallerand, Edward L Deci et Richard M Ryan. 2013. « Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II) ». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 14, no 3, p. 329-341.
- Reynes, Éric, et Jean Lorant. 2003. « Judo, agressivité et maîtrise de la colère: étude longitudinale chez des enfants de 8 ans ». *Staps*, no 1, p. 93-105.
- Rigal, Robert. 2002. *Motricité humaine Fondements et Applications Pédagogiques-Tome 2: Développement moteur*: PUQ p.
- Rigal, Robert, René Paoletti et Michel Portmann. 1974. *Motricité approche psychophysiologique*: PUQ p.
- Roberts, Glyn C. 1992. *Motivation in sport and exercise*: Human Kinetics Books p.
- Roberts, Glyn C, Darren C Treasure, Bellinda Assemien et Marc Durand. 1994. « Sport de compétition et motivation chez l'enfant: Approche à partir de la théorie des buts d'accomplissement ». *Enfance*, vol. 47, no 2-3, p. 161-169.
- Ryan, Richard M, et Edward L Deci. 2000. « Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions ». *Contemporary educational psychology*, vol. 25, no 1, p. 54-67.
- Sarrazin, Philippe, Damien Tessier et David Trouilloud. 2006. « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches ». *Revue française de pédagogie*, no 4, p. 12-12.

- Sarrazin, Philippe, David Trouilloud, Damien Tessier, Julien Chanal et Julien Bois. 2005. « Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves: une étude en contexte naturel d'enseignement ». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, vol. 55, no 2, p. 111-120.
- Schantz, Otto. 1998. « Education sportive et "éducation olympique" de 1897 à 1997. Réflexions axiologiques ». *Coubertin et l'Olympisme. Questions pour l'avenir. Lausanne: CIPC*, p. 222-234.
- Schiano-Lomoriello, S, F Cury et De Da Fonseca. 2005. « Développement et validation du questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive (QAE-EPS) ». *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, vol. 55, no 2, p. 85-98.
- Simon, C, C Klein et A Wagner. 2005. « La sédentarité des enfants et des adolescents, un enjeu de santé publique ». *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, vol. 18, no 5, p. 217-223.
- Skoss, Diane. 1997. *Koryu bujutsu: classical warrior traditions of Japan*: Koryu Books p.
- Standage, Martyn, Joan L Duda et Nikos Ntoumanis. 2003. « A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions ». *Journal of educational psychology*, vol. 95, no 1, p. 97.
- Terrisse, André. « LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE CLINIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DES SPORTS DE COMBAT EN EPS: FONDEMENTS, MÉTHODES ET RÉSULTATS ».
- Turcotte, Sylvain, Joanne Otis et Louise Gaudreau. 2007. « Les objets d'enseignement-apprentissage: éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique ». *Staps*, no 1, p. 115-129.
- Vallerand, RJ, et FE Grouzet. 2001. « Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique ». *Théories de la motivation et pratiques sportives: état des recherches*, Cury F, Sarrazin P (eds). Presses universitaires de France: Paris, p. 57-95.
- Warburton, Darren ER, Peter T Katzmarzyk, Ryan E Rhodes et Roy J Shephard. 2007. « Lignes directrices éclairées par des données probantes sur l'activité physique à l'intention des Canadiens adultes. Cet article est tiré d'un supplément intitulé

Advancing physical activity measurement and guidelines in Canada: a scientific review and evidence-based foundation for the future of Canadian physical activity guidelines (Favoriser les lignes directrices et la mesure de l'activité physique au Canada: examen scientifique et justification selon les données probantes pour l'avenir des lignes directrices de l'activité physique canadienne) publié par *Physiologie appliquée, nutrition et métabolisme* et la *Revue canadienne de santé publique*. On peut aussi mentionner *Appl. Physiol. Nutr. Metab.* 32 (Suppl. 2F) ou *Can. J. Public Health* 98 (Suppl. 2) ». *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, vol. 32, no S2F, p. S17-S74.

Fédération Karaté Québec : Georges Struthers directeur des activités